

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARGARIDA LISS

**DIVERSIDADE CULTURAL, BILINGUISMO E POLÍTICA LINGUÍSTICA EM
DISCURSOS ESCOLARES INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ: A
IDENTIDADE EM GOVERNAMENTALIDADE**

MARINGÁ – PR
2011

MARGARIDA LISS

**DIVERSIDADE CULTURAL, BILINGUISMO E POLÍTICA LINGUÍSTICA EM
DISCURSOS ESCOLARES INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ: A
IDENTIDADE EM GOVERNAMENTALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Lingüísticos, e na linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

L772d Liss, Margarida
Diversidade cultural, bilinguismo e política
inguística em discursos escolares indígenas do
Estado do Paraná : a identidade em
governamentalidade / Margarida Liss. -- Maringá,
2011.
166 f. : il. col., figs.

Orientadora: Prof.a Dr.a Ismara Eliane Vidal de
Souza Tasso.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

1. Bilinguismo. 2. Diversidade cultural. 3.
Identidade indígena. 4. Governamentalidade. 5.
Política linguística. 6. Educação bilíngue. I.
Tasso, Ismara Eliane Vidal de Souza, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 401.41

SOI-000221

MARGARIDA LISS

**DIVERSIDADE CULTURAL, BILINGUISMO E POLÍTICA LINGUÍSTICA EM DISCURSOS
ESCOLARES INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ: A IDENTIDADE EM
GOVERNAMENTALIDADE**

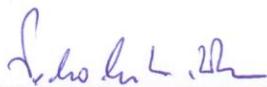
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em **19 de outubro de 2011**.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Bethania Sampaio Corrêa Mariani
Universidade Federal Fluminense – UFF/Niterói - PR

AGRADECIMENTOS

Ao João Paulo, pela infindável paciência, pela imensa compreensão, pela pronta ajuda, pelo pleno respeito, pelo apoio incondicional, pelos momentos em que foi preciso renunciar e por tanto amor.

À minha orientadora Ismara Tasso, pelas orientações, pela confiança, pela preocupação, por ter tomado para si a função de cuidar e ajudar quando foi preciso.

À professora Bethania Mariani e ao professor Pedro Luis Navarro Barbosa, por aceitarem prontamente o convite para compor a banca de qualificação e defesa, pela leitura do trabalho e pelas contribuições.

À professora Valéria Sanches Fonseca, mestre, amiga e conselheira, a quem tenho profunda admiração e carinho.

Ao Jefferson Gustavo dos Santos Campos, pelos momentos de estudo realizados conjuntamente, pelas francas conversas, boas risadas e pelas imensas contribuições durante o andamento desta pesquisa.

Ao Guilherme Rocha Duran, pelos momentos de descontração, pelas conversas e por compartilhar comigo das alegrias e asperezas da vida de pesquisadora.

À Rubia Mara Bragagnollo, pela sincera amizade, pela compreensão e generosidade.

À Paula Camila Mesti, pela descoberta de uma nova amizade.

À minha companheira de orientação, Aline Almeida Inhoti, a quem pude sempre recorrer e ser bem acolhida para compartilhar de dúvidas, angústias e alegrias.

Ao Alex Dancini, Mayara Yamano e Medusa Pereira Marques, amigos/irmãos que levo para toda a vida.

À Aline Deosti, Marineuza Oliveira e Raquel Fregadolli, pela frequente presença e por compartilhar as alegrias e angústias de realizar uma pesquisa.

À minha família, em especial a minha mãe, por compreender a necessidade da ausência.

Aos professores e grandes pesquisadores Ludoviko Carnasciali dos Santos, e Rosângela Célia Faustino pelas oportunidades concedidas.

À CAPES e à SETI, pelas bolsas de fomento.

Aos pesquisadores do GEDUEM – Grupo de Estudos do Discurso da UEM, que de diversas formas estiveram presentes neste processo.

À turma de 2009, pessoas com quem vivi momentos fundamentais no meu processo de formação.

"Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara".
José Saramago

LISS, Margarida. **Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do Estado do Paraná: a identidade em governamentalidade** 2011.167f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RESUMO

Ao partir do princípio de que as sociedades são organizadas nas relações saber-poder, as identidades inscritas em organizações sociais estão sob as coerções imediatas da governamentalização, uma vez que a governamentalidade institui práticas modelares de conduta. Em se tratando dos sujeitos indígenas, tal processo é evidenciado por dispositivos específicos, especialmente na instância escolar, na qual é constante a presença de materiais didáticos bilíngues, fundamentados, por um lado, pelos princípios da Diversidade Cultural e, por outro, pelas normas que regem a prática pedagógica em toda e qualquer escola do país, sendo ela indígena ou não. Por existirem parâmetros específicos materializados em políticas linguísticas que norteiam o ensino das línguas indígena e portuguesa, há também condutas particulares institucionalizadas para uma identidade bilíngue e tais políticas, ao trazerem à tona mecanismos que agenciam a história e a memória, determinam, na instância discursiva, identidades para os sujeitos. Assim, com o intuito de oferecer contribuições ao projeto “Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas Escolas Indígenas Kaingang do território etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro”, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi investigado neste trabalho dissertativo, como o bilinguismo, fundamentado sob a égide da Diversidade Cultural, nas interfaces da língua com cultura e a memória, estabelece a contradição que cerceia o papel social e político da língua indígena no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas e em materiais didáticos utilizados em instituições escolares indígenas paranaenses, e produz intervenções na constituição identitária linguística do sujeito indígena. Para tanto, o estudo foi empreendido sob o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, em especial, das incursões de Michel Foucault nos estudos sobre o discurso, o enunciado e governamentalidade, dos Estudos Culturais, dos Estudos Linguísticos, das Teorias da Imagem e da Historiografia. Os resultados alcançados demonstraram que as línguas indígenas atuam como elemento de disciplinarização da conduta social e política para os sujeitos e tais línguas são segregadas do Território Nacional, que se constitui em um não lugar para elas. Conclui-se, pois, que a contradição discursiva é constitutiva das políticas linguísticas na contemporaneidade, na medida em que a inclusão acontece sob condições regulamentadas pelo Estado, cujas propostas delimitam a inclusão da língua em um território e a exclusão de outro. A política linguística rege, pois, não somente a determinação sobre qual espaço geográfico uma língua indígena pode ocupar, mas, também, o modo e as circunstâncias em que ela pode ser utilizada, como ser a língua de instrução oral para conteúdos relacionados à cultura indígena, por exemplo. Assim, é promovida uma identidade linguística cindida entre o local e o nacional, uma vez que é a língua portuguesa que, além de ser utilizada no Território Indígena, possibilita o exercício dos direitos legais, das transações econômicas, enfim, o exercício da cidadania, enquanto a língua indígena é impossibilitada de extrapolar os limites estabelecidos. Assim, ao ser promovida a territorialização da língua e a delimitação de suas funções, ocorre também o cerceamento do bilinguismo e da promoção da Diversidade Cultural.

Palavras-chave: Bilinguismo. Diversidade Cultural. Identidade indígena. Políticas.

Governamentalidade.

LISS, Margarida. **Cultural diversity, bilingualism and linguistic policies in the indigenous educational discourses in Paraná state: the identity in governmentality.** 2011. 167 f. Dissertation (Master of Letters) - State University of Maringá, Maringá, 2011.

ABSTRACT

Assuming that societies are organized in the power/knowledge relations, the identities included in social organizations are under immediate coercions of governmentalization, once governmentality establishes model practices of conduct. Concerning indigenous subjects, such process is evidenced by specific devices, especially in the scholar instance, where it is frequent the presence of bilingual text books, founded on the one hand by the Cultural Diversity principles and on the other hand by the rules which govern educational practices in any school in the country, indigenous or not. Because there are specific parameters materialized in linguistic policies which guide the teaching of indigenous and Portuguese languages, there are also particular conducts institutionalized for a bilingual identity and such politics, bringing up the mechanisms that promote history and memory, determine, in the discursive instance, identities for the subjects. Thus, in order to provide input to the project "Evaluating socio-educational, language and bilingualism in the schools of the territory Indigenous Kaingang etnoeducacional - Brazilian Southern Plateau", sponsored by the Coordination of Improvement of Higher Education, in this dissertative work, it was investigated how the bilingualism, founded under the aegis of the Cultural Diversity at the interfaces of language with culture and memory, establishes the contradiction that curtail the social and political role of the indigenous language in the National Curriculum for indigenous schools and in text books used in indigenous educational institutions of Paraná, and produces interventions in the linguistic identity formation of the indigenous subject. In order to do so, the study was based on the methodological and theoretical principles of French Discourse Analysis, in particular, on Michael Foucault incursions in studies about the discourse, the statement and governmentality, on Cultural Studies, Linguistic Studies, Image Theories and Historiography. The results showed that the Indigenous Languages act like disciplinarization element of social and political conduct for the indigenous subjects and the languages are segregated from the National territory, which constitutes a non-place for them. It is concluded that the discursive contradiction is constitutive of linguistic policies in the contemporaneity, to the extent that the inclusion takes place under conditions regulated by the state, whose proposals delimit inclusion of the language in a territory and the exclusion of another one. So the linguistic policy rules not only the determination as to which geographical space can an indigenous language occupy, but also the manner and circumstances in which it can be used, such as being the oral instruction language for contents related to indigenous culture. Therefore, a linguistic identity is promoted split between local and national once it is the Portuguese Language that, besides being used in indigenous territories, allows the exercise of legal rights, economic transactions, in short, the exercise of citizenship while indigenous language is unable to transcend the limits

established. So when promoting the territorialization of the language and its delimitation of functions, the restriction of bilingualism and Cultural Diversity promotion happens.

Key-words: Bilingualism. Cultural Diversity. Indigenous identity. Policies. Governmentality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	35
Quadro 02	35
Quadro 03	50
Quadro 04	60
Quadro 05	64
Quadro 06	67
Quadro 07	79
Quadro 08	111
Quadro 09	112
Quadro 10	115
Quadro 11	120
Quadro 12	126
Quadro 13	131
Quadro 14	137
Quadro 15	140
Quadro 16	143
Quadro 17	146
Quadro 18	155
Quadro 19	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	58
Figura 02	59
Figura 03	63
Figura 04	63
Figura 05	72
Figura 06	73
Figura 07	73
Figura 08	74
Figura 09	101
Figura 10	105
Figura 11	107
Figura 12	114
Figura 13	126
Figura 14	127
Figura 15	128
Figura 16	129
Figura 17	130
Figura 18	134

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
CAPÍTULO 1	23
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE	23
1.1 Colonização das línguas no Brasil	25
1.2 Políticas do Brasil colônia: ocupação e colonização	28
1.2.1 Os línguas	28
1.2.2 A companhia de Jesus	30
1.2.3 O Diretório dos Índios	33
1.2.4 Período pós-pombalino	36
1.3 Políticas do século XX: proteção e manutenção	38
1.3.1 O Estatuto do Índio	38
1.3.2 A constituição de 1988	40
1.3.3 Condições de existência do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)	41
CAPÍTULO 2	45
DA ARQUEOLOGIA À GENEALOGIA: RELAÇÕES SABER-PODER	45
2.1 Considerações preliminares: Os Estudos Linguísticos a partir do século XIX	45
2.1.2 Concepções de língua(gem) indígena e portuguesa na cena discursiva escolar indígena	48
2.2 O projeto Foucaultiano	51
2.3 Período arqueológico: O enunciado como acontecimento discursivo nas descontinuidades da história	53
2.4 A função enunciativa: dispositivo de descrição e interpretação	56
2.5 A contradição	64

2.6 Período genealógico: poder-saber e verdade	67
2.7 Governamentalidade, Biopolítica e Biopoder.....	69
2.8 Disciplina, Norma e Normalização.....	75
CAPÍTULO 3	80
AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DO SUJEITO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO ...	80
3.1 Identidade e nacionalismo.....	82
3.2 A língua na constituição da identidade nacional.....	84
3.3 Nacionalismo linguístico X Línguas indígenas	87
3.4 O ressoar de tensões no conceito pós-modernidade	89
3.5 A constitutividade da exclusão na identidade.....	92
3.6 Imagem: um lugar de memória e identidade.....	95
3.7 O desenho: representação, identidade e memória.....	98
3.8 A fotografia: Registro ou interpretação?.....	102
CAPÍTULO 4	108
A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO SUJEITO INDÍGENA NOS EMARANHADOS DO DISCURSO.....	108
4.1 A composição do arquivo	108
4.2 Procedimento metodológico: a função enunciativa	111
4.3 Movimento analítico A: a inclusão da língua pelas relações saber/poder	116
4.4 Movimento analítico B: bilinguismo e tradução.....	131
4.5 Movimento analítico C: a territorialização da língua indígena.....	141
4.6 As relações de contradição no aspecto linguístico-econômico.....	148
4.7 Inclusão: um dispositivo de poder/saber.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	162

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tratar dos discursos acerca da inclusão na perspectiva de Michel Foucault denota associar as políticas inclusivas às relações de saber e poder. Aos serem regidas por tais relações, as proposições, implantações e execuções de políticas dessa ordem delimitam identidades¹ específicas aos sujeitos eleitos como objetos de inclusão. Fator que ganha relevância aos estudos e investigação acerca do modo como o sujeito é discursivizado nesse campo, na medida em que, na contemporaneidade, os discursos circunscritos a práticas inclusivas ganham espaço nas esferas da sociedade que têm mais visibilidade aos olhos da população. Compreendem, comumente, esse campo de visibilidade, as mídias impressa e televisa que comportam dupla função: como superfície de inscrição desses discursos e meio de circulação dos mesmos. Mídias que, em uma relação de bilateralidade, legitimam e são legitimadas pelas políticas governamentais e não governamentais de inclusão. São as políticas governamentais, ou seja, provenientes de instâncias do Estado que constituem o *corpus* deste estudo.

Com o princípio de preservação e manutenção das diversidades, as políticas de inclusão estão voltadas aos sujeitos que compõem as minorias. Fazem parte dessas populações: negros, analfabetos, deficientes e indígenas. Essas políticas constituem-se em uma tentativa de corrigir as desigualdades que compõem a história do Brasil. Desigualdades que se instauram e se estendem não somente a determinados sujeitos, mas a comunidades e organizações sociais inteiras. No caso específico dos indígenas, há uma organização social própria nas comunidades, e, por essa organização estar inscrita no campo do que é diverso, do que não é totalmente igual à organização social ocidental, os sujeitos que nelas habitam ou que delas provêm são colocados à margem de algumas práticas culturais, econômicas e educacionais das sociedades não indígenas, reforçando o processo histórico de exclusão e de segregação que os constitui. Por outro lado, por as sociedades autóctones integrarem o campo da diversidade, as comunidades e os sujeitos nela inseridos são considerados pelas instituições governamentais e não governamentais

¹ A identidade é aqui compreendida em sua intrínseca relação com a diferença tal como a concebe Silva (2007, p. 74-76), pois, “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido”. A identidade é, então, a “referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”.

como objetos das políticas de inclusão. São políticas cuja abrangência estende-se a grandes e pequenos territórios ocupados por populações indígenas, as quais, por sua vez, podem se instalar em espaços das sociedades globalizadas, assim como a sociedade globalizada pode chegar até essas comunidades. Nesses espaços territoriais, a contradição encontra as condições favoráveis de existência no campo discursivo, tendo em vista que se trata, sob a perspectiva foucaultiana, de uma, “ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” (FOUCAULT, 2007, p. 170). Nessa conjuntura, as condições de existência e de possibilidade da contradição são promovidas ora por políticas de inclusão do sujeito indígena em práticas discursivas das sociedades não-indígenas, tais como as de inserção em cursos superiores e no mercado de trabalho; ora emergem proposições de respeito à cultura indígena, como por exemplo, as de demarcação de terras, de respeito, de resgate e de preservação das culturas, e principalmente da manutenção e preservação das línguas indígenas que vêm sendo apagadas desde o início do processo colonizador.

Nesse quadro, as políticas afirmativas, cuja proposta é manter e preservar a diversidade cultural, constituem-se na tensão entre lidar com o diferente de forma a agregá-lo às práticas culturais da sociedade nacional e segregá-lo a um território onde a coexistência das culturas em um mesmo espaço físico e político é impossibilitada. Isso porque “[...] pode-se dizer que a Diversidade Cultural é a expressão de opostos. O singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir, bem como a expressão do universal, de uma ética e de um conjunto de direitos humanos. Simultaneamente uma coisa e outra, é nessa tensão de opostos que sua realidade se revela rica, dinâmica e desafiadora” (BARROS, 2008, p. 17). Daí deriva as dificuldades e contradições em se lidar com o diverso na contemporaneidade. Inseridas no campo da Diversidade cultural, as línguas indígenas constituem uma das problemáticas a serem abordadas pelas políticas inclusivas. São, pois, as políticas de resgate e manutenção das línguas indígenas, inseridas no campo da educação formal nos moldes das sociedades não-indígenas que compõe o *corpus* desta pesquisa.

As políticas linguísticas indigenistas da contemporaneidade² têm suas condições de emergência delineadas com a promulgação do Estatuto do Índio em 1973 e da

² A Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto do Índio de 1973 oficializam as políticas linguísticas indigenistas. Houveram, entretanto, mobilizações que precederam essas legislações, tais como iniciativas da FUNAI – Fundação Nacional do índio. Assim, as políticas linguísticas da contemporaneidade são resultantes de um processo histórico minucioso.

Constituição Brasileira de 1988. Pela legitimação promovida por essas legislações, entram em pauta discussões concernentes à inclusão do sujeito indígena em práticas discursivas das sociedades globalizadas, bem como às questões relativas ao respeito à Diversidade Cultural. Princípio este atribuído à identidade dos povos indígenas, pela qual, contraditoriamente, irradia-se a intolerância e a segregação, na medida em que a diversidade representa a diferença. Dada a forma como atuam essas Legislações, o Estatuto do Índio e a Constituição Brasileira passam a regulamentar inúmeras medidas para conter os dispositivos que favorecem o apagamento, a homogeneização, a globalização com vistas a promover a prática do bilinguismo com enfoque específico na preservação e manutenção do acervo cultural indígena. A exemplo da promulgação da *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 20 de dezembro de 1996 que traz à tona a necessidade de mecanismos específicos às escolas indígenas. Fator que possibilitou a criação, em 1998, do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*, ano em que é também proposto o *Plano Nacional de Educação – PNE*, com capítulo específico destinado à educação indígena.

No Estado do Paraná, com a estadualização das Escolas Indígenas em 2007 que, até então, eram administradas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, as políticas públicas continuaram fundamentadas sob os princípios da interculturalidade e do bilinguismo, principalmente por meio da formação de professores indígenas e produção de material didático bilíngue. Em políticas dessa ordem, é importante destacar que o bilinguismo pode apresenta-se como dispositivo que ora inclui, ora exclui o sujeito indígena de determinadas práticas discursivas. Exemplo disso é a inclusão do indígena no campo da diversidade cultural por ele falar uma língua indígena, e, concomitante, a exclusão desse mesmo sujeito da sociedade global caso ele queira ou necessite falar sua língua em espaços fora de sua comunidade, por não lhes serem proporcionadas as condições necessárias para isso. Assim, por tais políticas garantirem simultaneamente ao sujeito indígena o direito a igualdade e a diferença, é estabelecida, nas relações saber/poder, a dicotomia inclusão/exclusão. Uma das razões da promoção de tal dicotomia é que as propostas inclusivas da contemporaneidade tiram de foco as políticas que visam o ensino de línguas universais e valoriza o ensino de línguas minoritárias, entretanto, tal ensino é destinado somente aos grupos originariamente falantes dessas línguas e em espaços territoriais delimitados: as escolas indígenas.

Nesse quadro, as políticas afirmativas, cuja proposta é manter e preservar a diversidade cultural, constituem-se na tensão entre lidar com o diferente de forma a agregá-lo às práticas culturais da sociedade nacional e segregá-lo a um território onde a coexistência das culturas em um mesmo espaço físico e político é impossibilitada. Isso porque “[...] pode-se dizer que a Diversidade Cultural é a expressão de opostos. O singular, o intraduzível, a capacidade e o direito de diferir, bem como a expressão do universal, de uma ética e de um conjunto de direitos humanos. Simultaneamente uma coisa e outra, é nessa tensão de opostos que sua realidade se revela rica, dinâmica e desafiadora” (BARROS, 2008, p. 17). Daí deriva as dificuldades e contradições em se lidar com o diverso na contemporaneidade. Inseridas no campo da Diversidade cultural, as línguas indígenas constituem uma das problemáticas a serem abordadas pelas políticas inclusivas. São, pois, as políticas de resgate e manutenção das línguas indígenas, inseridas no campo da educação formal nos moldes das sociedades não-indígenas que compõe o *corpus* desta pesquisa.

Nessa forma polêmica de intervenção na organização das sociedades indígenas, a identidade do sujeito indígena contemporâneo tem se delineado sob a tríade língua, cultura e território nas políticas linguísticas indigenistas e materiais didáticos. Dessa constatação, faz-se pertinente questionar: como esses três elementos estão imbricados entre si e qual é o modo como eles são representados discursivamente e mobilizados para as políticas de preservação da língua? A partir da consideração de que são construídas nas políticas linguísticas indigenistas relações de poder, saber e verdade no que se refere à língua, à cultura e ao território, quais são os efeitos produzidos por tais políticas na constituição identitária dos sujeitos objetivados pelas políticas advindas das sociedades grafocêntricas a práticas discursivas, ora de inclusão, ora de exclusão linguística, cultural e territorial? A dicotomia inclusão/exclusão será considerada sob a perspectiva da contradição discursiva, dispositivo teórico desenvolvido por Foucault (2007), e, a fim de compreender tais questionamentos, elegemos a tese de que a língua, enquanto elemento constitutivo da identidade do indígena paranaense, regulamentada pelos dispositivos de saber e de poder das sociedades contemporâneas diligencia contraditoriamente e de forma simultânea a inclusão e a exclusão. Tal paradoxo promove uma cisão na constituição identitária linguística do aluno indígena.

Posta a problematização acerca do objeto de pesquisa, este estudo é parte de um projeto maior, intitulado “Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas Escolas Indígenas Kaingang do território etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro”, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Nessa conjuntura, esta dissertação tem por objetivo geral delinear, pelos elementos da Função Enunciativa, como o bilinguismo fundamentado sob a égide da diversidade cultural, nas interfaces da língua com cultura e memória, e, pelo exercício da governamentalidade, do biopoder e da biopolítica estabelece nos enunciados a contradição discursiva³ que cerceia o papel social e político da língua indígena no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas – RCNEI e em materiais didáticos utilizados em instituições escolares indígenas paranaenses, instituindo assim, identidades para os sujeitos indígenas.

No que diz respeito aos objetivos específicos buscamos identificar quais dispositivos de segurança e mecanismos disciplinares circunscrevem-se em manuais didáticos e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; determinar as formas como as legislações buscam superar o conflito existente em relação à sobreposição da língua colonizadora em relação à colonizada; estabelecer os mecanismos de contradição discursiva promovidos pelos documentos ao considerarem a possibilidade de inclusão de uma língua indígena, mesmo que esta não seja oficial e possua um status marginalizado em relação à língua portuguesa e, por fim, trazer contribuições teórico-metodológicas calcadas no eixo *saber-poder* para a linha do Texto e do Discurso.

Voltamo-nos para tais políticas como processos que ao serem efetivados, mediados e normalizados, passam a constituir a identidade dos povos aos quais são destinados. Com a presente pesquisa temos a expectativa de contribuir com reflexões para o campo das práticas educacionais de cunho inclusivo no que concerne a política do bilinguismo, ao trazer à tona reflexões sobre a efetivação das propostas de ensino da língua

³ Consideramos a noção de contradição discursiva em Pêcheux, bem como os aspectos que a distinguem da noção Foucaultiana, tal como compreendem Narvaz, Nardi em Morales (2006, p. 7): “Para Pêcheux (1983), a contradição é um princípio constitutivo de toda *formação discursiva*. Também para Foucault (1969) as contradições, as dispersões e as irregularidades são constitutivas das FD. Entretanto, para Foucault (1969), a AD propõe-se a analisar as diferentes FD a partir das suas possibilidades de emergência, não atribuindo, como o faz Pêcheux (1983), um papel preponderante à ideologia na análise dos discursos, diferença fundamental entre os autores. De toda forma, ambos, Foucault (1969) e Pêcheux (1983) entendem que a contradição não é só princípio constitutivo de toda FD, mas é a própria lei de existência do discurso – é porque ela está sempre aquém dele, e ele não pode jamais contorná-la inteiramente, que ela muda, se metamorfoseia”. Entretanto, para este estudo será tomada com exclusividade a noção de contradição na concepção de Michel Foucault.

indígena que visam ao resgate e à preservação de uma identidade linguística e, dessa forma, colaborar com as elaborações de propostas de ensino bilíngue para as escolas indígenas.

Para este empreendimento, utilizamos como aporte teórico-metodológico os estudos da Análise de Discurso de linha francesa, valendo-nos especialmente dos trabalhos do filósofo francês Michel Foucault (1998; 2000; 2006; 2007; 2008), e, para tratar das questões concernentes à memória, recorreremos a Pêcheux (1999; 2009). Dada a amplitude da temática apresentada neste estudo, buscamos em Orlandi (2008), Mariani (2004), Nunes (1996) e Honório (2000), as reflexões sobre as línguas indígenas. Nas questões concernentes à Diversidade Cultural, ao Multiculturalismo, às identidades e à segregação, estabelecemos um diálogo com a vertente do Estudos Culturais ao utilizarmos dos trabalhos de Anderson (2008), Hall (2006; 2007), Silva (2007), Semprini (1999), Woodward (2007) e Berenblum (2003). Já no que diz respeito ao discurso imagético, este é tratado pelas perspectivas de Barthes (2008), Davallon (1999), Dubois (2000), Farina (1986) e Manguel (2003).

O trajeto das reflexões empreendidas ao longo deste estudo está disposto em quatro capítulos, organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo são pontuadas as principais políticas linguísticas indigenistas desde a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil até a contemporaneidade. Tal levantamento é feito com o objetivo de delinear as condições de emergência e de existência das proposições para o ensino bilíngue na atualidade.

O segundo capítulo compreende um levantamento do trajeto teórico-metodológico, a partir da perspectiva erigida por Michel Foucault no qual são pontuados os conceitos mobilizados no decorrer da pesquisa. São operacionalizados, neste capítulo, conceitos advindos dos períodos arqueológico e genealógico do filósofo de modo a culminar no método arqueogenealógico.

O terceiro capítulo contempla as discussões acerca das identidades do sujeito indígena contemporâneo, constituídas pela língua, com todas as implicações que o cerceamento e segregação promovidos contraditoriamente em tempos de globalização cultural acarretam para tais identidades. São trazidas também questões concernentes à imagem enquanto estratégia discursiva para a implementação de políticas linguísticas para o ensino das línguas indígenas e para a produção do efeito de inclusão do sujeito indígena e

da sua língua no campo da educação formal. O trabalho com o discurso imagético justifica-se neste estudo por as imagens também operarem como representação da identidade indígena.

No último capítulo buscamos delinear a metodologia aplicada ao *corpus* de análise, ao passo que procuramos responder aos questionamentos e problematizações levantadas no decorrer do estudo acerca das propostas de inclusão indígena por meio do ensino bilíngue.

Para finalizar o percurso, são apresentadas algumas reflexões finais concernentes aos objetivos iniciais propostos ao desenvolvimento da presente pesquisa bem como às considerações acerca dos resultados nela obtidos.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

Tecer considerações acerca das Políticas Linguísticas Indigenistas no Brasil a partir do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa requer uma reflexão sobre os acontecimentos que suscitaram a necessidade da implantação de tais políticas. Acontecimentos que, em uma perspectiva teórico-metodológica foucaultiana, configuram-se como discursivos, campo definido por Foucault (2007, p. 30) como

[...] o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências lingüísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito.

É, pois, essa perspectiva que possibilita refletir, por exemplo, sobre o enunciado inaugural do Brasil, *Terra à vista* (Orlandi, 2008), na condição de um acontecimento discursivo⁴. Trata-se de um enunciado que embora linguisticamente seja repetível, não o é no nível enunciativo, pois,

Um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização. Trata-se de uma relação singular: se nessas condições, uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado (FOUCAULT, 2007, p. 100).

Dessa forma, o enunciado *Terra à vista* configura-se, discursivamente, em sua singularidade, em seu caráter irrepetível, como o limiar de todos os fatos que constituiriam a história do Brasil a partir de 22 de abril de 1500. O enunciado em questão apresenta-se, portanto, como um acontecimento discursivo que marca, dentre outros aspectos que não serão aqui mencionados, o início das narrativas históricas sobre o país e também das

⁴ Embora estejamos tomando de empréstimo o enunciado “Terra à vista”, estudado por Orlandi (2008), aplicamos a este enunciado a noção de acontecimento Foucaultiana. Assim, não se trata de uma descrição do estudo realizado por Orlandi, e sim de uma reinterpretação do enunciado já estudado pela pesquisadora.

discursivizações sobre o sujeito indígena que habitava as terras recém conquistadas⁵. Destaca-se, entretanto, que *Terra à vista* ganha seu lugar discursivo na história do Brasil por ser um marco da colonização portuguesa e ter sido um enunciado relatado e registrado e ser, portanto, recuperável, ao contrário de muitos enunciados possivelmente proferidos pelos indígenas ao observarem a aproximação dos portugueses. Enunciados que também poderiam ter sido, não inaugurais, mas que representariam uma ruptura na história daqueles sujeitos que já habitavam a terra recém “descoberta”, mas que não obtiveram um lugar na ordem do discurso (FOUCAULT, 2006) oficial. Por isso, pela história estar na ordem do discurso, o estudo de enunciados específicos, que se configuram como acontecimentos, torna-se necessário. Isso porque é a partir de dados enunciados que serão protagonizadas as rupturas da e na história. Por essa importância do enunciado no campo da discursividade, é que, para analisar os discursos de uma época é necessário constituir um arquivo com enunciados que irão precisamente indicar o caminho de dados acontecimentos, pois,

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2007, p. 31-32).

O enunciado que marca a chegada dos portugueses ao Brasil delimita o início das narrativas históricas sobre o país e também das discursivizações sobre o sujeito indígena que habitava as terras recém-conquistadas. Os sujeitos indígenas do Brasil entram na ordem da história formal por meio dessas discursivizações, por meio dos enunciados que compõem os registros históricos e que ecoam, de algum modo, e incidem sobre as

⁵ Convém esclarecer que não buscamos a origem dos enunciados sobre as políticas linguísticas no Brasil. Trata-se de um breve levantamento de acontecimentos que suscitaram a emergência das políticas linguísticas, constituído por recortes precisos a fim de demonstrar que há um já dito possibilita a emergência de determinados enunciados acerca do sujeito indígena na contemporaneidade.

identidades dos sujeitos indígenas desde a colonização até a contemporaneidade. Assim, os discursos, e, portanto, a história do sujeito indígena é construída pelo olhar, pelo recorte, pela posição discursiva ocupada pelos sujeitos que registraram os acontecimentos históricos. Acontecimentos que somente o são, por terem sido resgatados, registrados e propulsados para a visibilidade na história. Os enunciados registrados determinam, pois, o modo como se olha, como se compreende o sujeito indígena ao longo da história. Trata-se de uma ordem do olhar instituída pelo discurso e para o sujeito. Exemplo disso, são as primeiras impressões sobre as línguas indígenas, que, desde os primeiros contatos são postas como uma questão problemática por serem consideradas um empecilho para a comunicação entre colonizadores e colonizados como expressam os trechos a seguir extraídos da carta de Pero Vaz de Caminha enviada à Coroa Portuguesa, redigida em 1º de maio de 1500:

[...] e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar.

E ele não sei que diabo falava [...]⁶.

A partir dos trechos extraídos da carta é possível observar que as línguas indígenas logo se apresentam como o primeiro empecilho para a prática colonizadora, por essa razão, a coroa passa a se utilizar de mecanismos e estratégias de subjetivação das línguas que se configurarão como políticas linguísticas que vão desde estratégias de contato por meio dos “línguas” e do envio dos jesuítas ao Brasil em 1549 até a implantação de políticas de revitalização das línguas indígenas na contemporaneidade.

1.1 COLONIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NO BRASIL

As políticas linguísticas são constitutivas da história do Brasil desde o início da colonização até o período contemporâneo, no qual o poder público continua a considerar a

⁶ Disponível em <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=552>. Acesso em 21 de jul. de 2010 às 09h52min

necessidade de implantar políticas linguísticas. Diante desse fato, convém refletir sobre as motivações dessa regularidade. Mariani (2004, p. 44) conclui que “o estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam”. Há, assim, conforme especifica a autora, uma domesticação da heterogeneidade linguística e uma regulamentação da língua oficial. Dessa forma, a implantação de uma política linguística somente ocorre e justifica-se em razão da (co)existência de duas ou mais línguas em um dado espaço étnico e/ou territorial. Assim, tem-se na política linguística um mecanismo de controle das práticas linguísticas e, por isso, um mecanismo que (re)cria identidades, visto que, uma política destinada às línguas é sempre de intervenção, seja ela de apagamento, de reestruturação, de preservação ou promoção de línguas.

O processo de instituição de normas para as práticas linguísticas entra em cena com as políticas de regulação e controle que determinam quais línguas devem ser faladas no ambiente doméstico, comunitário e externo às comunidades e estudadas nas escolas indígenas. Em uma perspectiva foucaultiana, esta questão pode ser tratada enquanto uma prática de normalização disciplinar. Sendo a principal característica da normalização disciplinar a norma, o filósofo salienta tratar-se mais de um processo de normação do que de normalização (FOUCAULT, 2008, p. 74). Tem-se, desse modo, nas políticas linguísticas, dispositivos disciplinares que visam à docilização e à distribuição dos corpos por meio da (não) utilização de certas línguas em determinados espaços a partir da instituição de modelos legalmente estabelecidos e que, portanto, não poderão ser burlados sem o consentimento do Estado.

As políticas linguísticas indigenistas a serem doravante pontuadas, têm, em sua maioria, a perspectiva da constituição de uma identidade nacional. Um processo de nacionalização que promove o apagamento de uma memória para a construção de outra. Por essa razão, torna-se possível falar na construção de uma “memória nacional”. Sob tal perspectiva, o papel ocupado pelo indígena na constituição dessa memória é minoritário. De acordo com Orlandi, na construção do Estado brasileiro, o negro tem uma participação, mesmo que em muitas ocasiões não reconhecida; já o sujeito indígena é totalmente excluído. “No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado” (2008, p. 66). O apagamento do índio na construção da

identidade cultural nacional, de acordo com a estudiosa, vem sendo mantido até a contemporaneidade e é produzido principalmente pela linguagem, com a violência simbólica que ela representa.

“Os portugueses descobriram o Brasil”. Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. “Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram objeto da catequese. São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico “transparente”: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um “salto” (ORLANDI, 2008, p. 66).

A ruptura que promove uma brusca transição do índio para o brasileiro foi historicamente constituída por meio de um processo minucioso do qual as políticas linguísticas têm participação fundamental por terem promovido, em várias circunstâncias, o apagamento da língua indígena, da cultura e por consequência o apagamento do próprio sujeito e da história que o constitui. É, pois, na história da passagem do índio para o brasileiro que estão localizados os mecanismos e as estratégias que cooperam em prol da construção da identidade nacional.

No anseio de compreender objetivos, perspectivas e sucesso alcançado (ou não) pelas políticas linguísticas indigenistas, que estiveram ou estão vigentes no Brasil, procedemos, a seguir, um breve levantamento das principais políticas já implantadas. Vale ressaltar que, apesar de o levantamento apresentar-se sob a perspectiva linear, não é, pois, o objetivo deste estudo historicizar as políticas linguísticas indigenistas. Trata-se de uma investigação de alguns acontecimentos que, embora registrados linearmente, não é a sequência adotada que interessa a este trabalho, e sim os acontecimentos que incidem sobre os enunciados que compõem o *corpus* de estudo. A investigação percorre esse caminho para chegar à implosão de determinadas evidências construídas na e pela história, por isso, faz-se necessário percorrer e recorrer aos caminhos ora trilhados linearmente para se chegar à “acontecimentalização” tal como a concebe Foucault.

Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma “singularidade”. Mostrar que não era “tão necessário assim”; não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que as causas da

doença deveriam ser buscadas no exame individual do corpo etc. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria de “acontecimentalização” (FOUCAULT, 2003, p. 339).

No anseio de buscar pela singularidade enunciativa que compõe acontecimentos que ecoam nas políticas linguísticas da contemporaneidade, o conceito de acontecimentalização torna-se caro, pois a partir dele faz-se possível buscar por estratégias inerentes ao discurso colonizador, dado que

[...] a “acontecimentalização” consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias, etc., que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. Ao tomar as coisas dessa maneira, procedemos, na verdade, a uma espécie de desmultiplicação causal (FOUCAULT, 2003, p. 339).

A desmultiplicação causal da qual Foucault trata possibilita analisar os acontecimentos a partir de regimes múltiplos que os constituem, o que torna essencial a constituição de um arquivo. De acordo com o filósofo a desmultiplicação causal consiste em 1º - analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem e esses processos devem ser decompostos; 2º - Construir em torno do acontecimento singular, analisado a partir da decomposição dos processos múltiplos que o constitui, um polígono, cujo número de faces não é definido. É, pois, necessário ter a clareza de que quanto mais se decompõe, mais se torna importante estabelecer relações de inteligibilidade externa; 3º - Essa maneira de fazer análise implica em um polimorfismo crescente na medida em que a análise avança. Ou seja, com o processo da análise outras e diversas formas devem ser consideradas como constituidoras do acontecimento (FOUCAULT, 2003, p. 339-340).

Assim, buscamos com o levantamento que segue percorrer as evidências para então desconstruí-las a partir de uma investigação sobre as diversas faces dos enunciados a serem analisados.

1.2 POLÍTICAS DO BRASIL COLÔNIA: OCUPAÇÃO E COLONIZAÇÃO

1.2.1 Os línguas

Após o primeiro contato dos portugueses com os indígenas brasileiros, datado em 1500, emerge a necessidade da comunicação com esses sujeitos devido ao interesse da coroa na extração e comercialização das riquezas naturais do País. A primeira política de comunicação com a população indígena ocorria no âmbito da informalidade, primeiro com gestos e entregas de presentes, conforme posto por Caminha em sua carta ao rei de Portugal:

Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

Com o avanço da colonização portuguesa sobre a costa brasileira, foi necessário aprimorar as técnicas de comunicação com a população local. A tarefa de falar com os indígenas é então atribuída aos “línguas” – colonos europeus espalhados pela costa que exerciam a função de intérpretes nas situações de chegada dos europeus para abastecimento ou comercialização. “Línguas” também era a denominação dada aos indígenas que aprendiam português, ou no Brasil com os jesuítas, ou na Europa, para onde eram levados com esse intuito.

A função de intérprete exercida pelos línguas, mesmo sem ser institucionalizada, foi o primeiro mecanismo de intervenção linguística e cultural que possibilitou a introdução dos moldes europeus na cultura indígena, a adesão de alguns costumes e até mesmo uma certa influência das línguas indígenas sobre a língua portuguesa falada em terras brasileiras. Com objetivo colonizador e comercial, tal intervenção concretizou um contato com fins na exploração das riquezas naturais com um “consentimento forjado” das populações indígenas, visto que havia se estabelecido, de algum modo, um processo de comunicação.

É nesse período que se dá início à unificação linguística levada adiante, em época posterior, com a Companhia de Jesus. De acordo com Mariani (2004, p. 95), a questão linguística promove uma tensão que constitui o processo colonizador, essa tensão gira em torno do fato de que “para fazer frente à diversidade de línguas e culturas existentes, era

necessário impor uma unidade”. Essa diversidade é diluída tanto pela imposição da língua portuguesa como da língua geral (ou brasílica).

1.2.2 A companhia de Jesus

O caráter informal na comunicação com os indígenas é, entretanto, interrompido com a instalação da companhia de Jesus no Brasil em 1549, ano em que foi dado início ao processo educacional no país nos moldes europeus. Com esse acontecimento histórico, foram desconsideradas, das populações que por aqui viviam, as características próprias de se fazer educação que elas já possuíam. Bello (2001) argumenta que “a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu”. O estudioso ressalta que quando os jesuítas chegaram ao Brasil, não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, mas também os métodos pedagógicos, visto que se dedicaram inicialmente não somente à pregação da fé católica, mas também ao trabalho educativo. Após os primeiros contatos, concluíram que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. Por outro lado, de acordo com Honório (2000, p. 127), os Jesuítas manifestaram resistência ao ensino do latim aos índios porque consideravam o latim a “língua de cultura” e julgavam que os índios não deveriam aprender a língua antes de serem catequizados. Dessa forma, “ao índio (‘selvagem’ ou não civilizado) era interditado falar/aprender latim, sob o risco de corromper a ‘língua sagrada’”.

Diante do pudor em ensinar latim aos povos indígenas, um dos missionários da companhia de Jesus, o Padre José de Anchieta, empenha-se em fazer a descrição da língua tupi em 1595. O trabalho do jesuíta auxiliou no processo da propagação da fé católica bem como da cultura européia como um todo pela colônia.

O estudo da língua pelos jesuítas constitui em um meio para se conseguir a conversão dos índios. Com esse objetivo, ao lado da gramática, os jesuítas produziram também: traduções de textos religiosos, catecismos, cantigas, poemas, textos dramáticos, sermões, sem contar os rituais religiosos: missas, batismos, casamentos, confissões, etc. Essa produção esteve diretamente relacionada aos interesses de colonização: unidade política da colônia, civilização dos índios, mediação de conflitos (NUNES, 1996. p. 141).

É então criado um novo espaço de comunicação no território brasileiro: “práticas enunciativas em ambiente multilíngue passam a ser reguladas pela língua geral, língua que rouba o espaço enunciativo das outras línguas indígenas (Honório, 2000, p. 122).

Paiva (2000, p. 43) contrapõe-se à ideia de que a alfabetização dos indígenas ocorreu em função da propagação da fé católica ao questionar “o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado?” Nessa perspectiva, as letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa.

Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais⁷. A cultura hegemônica assim o dispunha (Paiva, 2000, p. 44).

Os jesuítas obtiveram um certo êxito na tarefa por eles empreendida, visto que a língua tupi, na condição de língua franca, traz à tona um processo unificador das línguas indígenas que caminha na contramão da diversidade. No que se refere à questão da gramatização⁸, ela também funciona como um dispositivo da colonização, pois “a gramatização efetuada pelos jesuítas representa um passo no processo de tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos constitutivos da cultura europeia cristã” (Mariani, 2004, p. 96). A imposição desses sentidos que acontece pela língua produz “ressignificações, inclusões, e exclusões de sentidos na ordem do próprio discurso indígena”. Honório (2000, p. 122), considera que os acontecimentos enunciativos que sucedem o período da gramatização feita por Anchieta passam a ser mediados pela língua geral. Fato que gera uma consequência: “as línguas em contato passam a funcionar como línguas de contato”. É promovida então, uma condição em que, imaginariamente, falar uma língua de contato significava falar uma língua indígena. Esta prática constitui a condição de possibilidade para a transformação de práticas linguísticas multilíngues em bilíngues.

O processo de colonização linguística, sob tal perspectiva, ocorre por meio de diversas técnicas empregadas pelos missionários:

⁷ Expressão comum à época.

⁸ Para Aurox (2009) a gramatização é constituída por um processo de descrição e instrumentação da língua. Esse processo resulta em duas tecnologias que são a base do saber metalinguístico. Trata-se, pois, do dicionário e da gramática.

Para instruir o índio, o missionário utiliza discursivamente os conhecimentos dele. Longe de trabalhar com o princípio da "tabula rasa", ele interfere na memória discursiva daquele, provocando aproximações, reestruturações, apagamentos, identificações. A medida em que fala das crenças, das canções, dos mitos dos índios, ele marca os pontos de encontro que possibilitam as ligações discursivas por onde se instala o discurso europeu (NUNES, 1996, p. 24).

Toda a trajetória da catequização promoveu, assim, não somente o apagamento das práticas multilíngues, transformando-as em bilíngues, mas também a propagação de uma "cultura ideal", instalada nas fissuras que separavam culturalmente o Europeu do Indígena. Conforme Nunes (1996, p. 25), a catequese gera uma transformação no modo de apropriação dos discursos. "Através de uma série de técnicas e rituais, o missionário busca modificar a relação do índio com seu discurso e, ao mesmo tempo, com sua conduta moral".

Efetiva-se com tais práticas, no âmbito da educação, o processo de propagação e de apropriação da cultura européia pelas populações indígenas. A promoção de uma cultura sobre a outra trouxe à tona o processo de apagamento da cultura exposta ao processo de disciplinarização exercido por meio das práticas educacionais jesuíticas e pela coroa.

Tanto no caso da coroa portuguesa como no caso da Igreja, uma única língua, ou a portuguesa ou a brasílica, era convocada para diluir a diversidade. Seja como for, em ambos os casos o objeto era o mesmo: inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua. Os efeitos produzidos em função da adoção de uma ou outra língua, porém, é que resultam diferentes (MARIANI, 2004, p. 95-96).

As diferenças pontuadas pela estudiosa dizem respeito, no caso da gramatização, tradução e adaptação da língua geral ou brasílica, à conversão dos sentidos pertinentes à cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia cristã e, em se tratando do ensinamento da língua portuguesa aos indígenas, à "imposição da língua do conquistador, língua que, por ser de domínio da nação portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, uma mesma base linguística que permitisse um 'entendimento' entre o Rei e seus súditos" (MARIANI, 2004, p. 96). Isso porque caso os indígenas não dominassem a língua portuguesa e falassem predominantemente línguas indígenas, o controle e a autoridade da coroa sobre as populações indígenas ficaria comprometida pela opacidade linguística. Daí

deriva a necessidade da implantação de muitas das políticas linguísticas que promoveram o apagamento das línguas indígenas.

1.2.3 O Diretório dos Índios

A língua tupi serviu de língua de contato entre índios e europeus e indígenas de etnias diferentes de 1549 até 1759, quando o Marquês de Pombal instituiu o Diretório do Índio e, por meio dele, a política da proibição da fala das línguas indígenas e do tupi em território brasileiro. A proibição é fruto do conflito entre a Igreja e a Coroa portuguesa, que passou a considerar o poder imputado à igreja como empecilho ao desenvolvimento econômico da colônia. A situação conflituosa entre os jesuítas e os fazendeiros portugueses é estabelecida desde o início do processo colonizador, pois a utilização da força de trabalho dos indígenas era o ponto de discórdia entre jesuítas e fazendeiros.

Os jesuítas, por serem representantes dos valores da cultura, são perseguidos pelos fazendeiros quando os interesses são perturbados. A prática está induzindo a novos argumentos, novos valores. O próprio governador-geral toma partido dos fazendeiros na questão da escravização de índios: “é de parecer que não se toque nisso pelo prejuízo que virá a muitos homens [...] e de outra maneira, como isto toque a quase todos será grande mal para a terra” (Paiva, 2000, p. 53).

A situação conflituosa manteve-se por muito tempo e pelas mais variadas razões. “O colonizador português experimentava, no seu dia-a-dia, a necessidade de desobedecer às normas verdadeiras, a casa grande se fazendo norma” (Paiva, 2000, p. 53). Com o objetivo de tornar os indígenas submissos ao trabalho. Enquanto isso, o colégio jesuítico continuava formando letrados. A desobediência por parte dos colonizadores portugueses era legítima porque até então a coroa atribuía aos jesuítas o poder de instituir condutas na colônia.

É chegado o momento em que a coroa, para defender interesses econômicos, coloca-se definitivamente ao lado do colonizador, o que culmina na expulsão dos jesuítas e na proibição do uso da língua geral e das línguas indígenas. Nesse momento, o decreto de Pombal estabelece uma nova ordem discursiva na qual o domínio exercido sobre as línguas por parte da igreja passa ao domínio da coroa portuguesa. A proibição do uso das línguas

indígenas e da língua geral e a imposição da língua portuguesa são postas nos seguintes termos no artigo 6 do diretório:

Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores [de] estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

A política linguística instituída por Pombal rompe completamente, no âmbito legal, com as práticas multilíngues existentes no território brasileiro. Caracteriza-se, pois, como uma ruptura por promover novas práticas linguísticas e o apagamento das que ocorriam anteriormente. Embora já estivesse em trânsito um processo de unificação por meio da língua geral e da propagação da cultura européia com toda a memória que lhe é constitutiva, as línguas indígenas eram ainda faladas livremente pela colônia. Trata-se, a partir desse momento, de uma imposição institucionalizada, no caso do uso da língua portuguesa e de uma proibição a fim de culminar no apagamento legitimado pelo estado em se tratando das línguas indígenas.

A norma instituída por Pombal era a de que nenhuma língua indígena ou a língua geral fossem faladas. Materializa-se, dessa forma, no Diretório do Índio, a codificação de uma norma que de acordo com Foucault, é inerente à lei.

Mas creio que é preciso mostrar que a relação entre a lei e a norma indica efetivamente que há, intrinsecamente a todo imperativo da lei, algo que poderíamos chamar de uma normatividade, mas que essa normatividade intrínseca à lei, fundadora da lei, não pode de maneira nenhuma ser confundida com o que tentamos identificar aqui sob o nome de procedimentos, processos, técnicas de normalização. Diria até, ao contrário, que, se é verdade que a lei se refere a uma norma, a lei tem, portanto por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação à norma uma codificação, ao passo que o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e até mesmo na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização (FOUCAULT, 2008, p. 74).

Nesta perspectiva, o Diretório do Índio configura-se em uma norma codificada, diferentemente das técnicas de normalização que ocorreriam à margem do sistema da lei. A fim de compreender como a política pombalina insere-se no espaço das políticas linguísticas indigenistas, consideramos as proposições de Honório (2000, p. 121), para quem as políticas linguísticas apresentam-se como lugares de construção de espaços enunciativos constituídos pelos seguintes campos:

A) Política nacional como prática de regulação e controle:⁹

1) <i>Política de normatização</i> (gramatização das línguas; produção e uso de instrumentos pedagógicos em línguas indígenas; escolarização indígena)
2) <i>Política de regulação de práticas enunciativas:</i> a) Pela interdição institucional explícita (decreto de Pombal) b) Pela interdição implícita (punição não oficializada constitucionalmente)
3) <i>Política de conversão</i> (práticas de tradução e ensino de literatura religiosa)

Quadro 1

B) Política indígena como prática de resistência à regulação:

1) <i>Política de dissimulação</i> através do bilinguismo funcional (práticas languageiras clandestinas, restritas aos espaços domésticos)
2) <i>Política de resistência cultural</i> (resistência ao aprendizado da língua portuguesa e à homogeneização das línguas indígenas)
3) <i>Política organizacional</i> (organizações indígenas de confronto com as políticas do Estado)

Quadro 2

Na perspectiva posta por Honório, o Diretório do Índio é uma política instituída como prática de regulação e controle, inserida no subgrupo das políticas de regulação de práticas enunciativas que são operacionalizadas pela interdição institucional explícita.

⁹ Quadro elaborado a partir das proposições de Honório (2000, p. 121).

Ao transpor a relação de políticas linguísticas propostas por Honório para práticas de normação e normalização (Foucault 2008), é possível observar que as *políticas nacionais como práticas de regulação e controle*, exceto as interdições implícitas, estão inseridas no campo da codificação de normas, já *as políticas indígenas como práticas de resistência à regulação* desenvolvem técnicas de normalização, visto que se constituem a margem da lei.

A institucionalização do português de Portugal como língua oficial do país é então consumada pela codificação de uma norma, legitimada pelo poder da coroa sobre a colônia. Trata-se de um momento em que a história linguística do país é significada a partir do poder institucionalizado. Embora a reforma pedagógica pombalina não seja em si uma técnica de normalização, a partir dela são desencadeados movimentos de resistência que, por estarem na contramão da lei, constituem-se em técnicas de normalização, como por exemplo, o uso de línguas indígenas no ambiente doméstico e quando distante aos olhos da lei, a resistência ao aprendizado de línguas indígenas e, mais próximo aos movimentos contemporâneos estão também as organizações indígenas que confrontam as políticas do Estado, além das práticas de punição e violência empregada aos indígenas não oficializadas exercidas tanto pelo Estado, quanto por civis não-indígenas.

A reforma pedagógica de Pombal promove o silenciamento de inúmeras línguas indígenas e obriga o ensino da língua portuguesa em uma tentativa unificadora, contrária a heterogeneidade linguística presente no Brasil no período em que o diretório entra em vigor. Embora abolido em 1798, o documento deixou marcas profundas na identidade linguística do país, visto que foi decisivo na instituição da língua portuguesa como a língua oficial do Brasil ao inscrever-se em uma regularidade na história das colonizações que diz respeito a “uma memória universal que relaciona idioma, nação conquistadora e nação conquistada” (Mariani, 2001).

1.2.4 Período pós-pombalino

Na história que sucede o período pombalino, há poucas menções ou quase nenhuma à educação indígena. Com a vinda da família Real ao Brasil, a educação passa a ter outros enfoques ao ser destinada basicamente para a elite. Conforme Bello (2010), para atender às necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares,

Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia.

Posteriormente, com a Independência do Brasil em 1822 e a emergência dos ideais de nacionalismo e soberania, prossegue o apagamento das culturas e línguas indígenas, pois o ideal de nação traz consigo o princípio de igualdade e por consequência o apagamento da diferença. Tal apagamento confirma-se em um levantamento realizado por Bello (2001) sobre a educação no Brasil desde 1500 até a contemporaneidade. Não há nenhuma menção à educação indígena desde a política instituída por Pombal até o Estatuto do Índio, fato que constitui um indício de que o curso da educação no Brasil segue sem grandes avanços no que concerne à educação indígena durante séculos. As crianças que viviam nas proximidades das áreas urbanas tiveram algum acesso à educação regular, o que não ocorria com as crianças indígenas que habitavam áreas geográficas remotas.

A concepção de nacionalismo erigida com o acontecimento da Independência do Brasil está calcada na pretensão de uma comunidade, que de acordo com Anderson (2008, p. 32) é imaginada. “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles”. No âmbito de uma nação, pode-se dizer que uma comunidade é imaginada principalmente quando é evidente o não reconhecimento e o apagamento do outro, como é o caso do indígena no Brasil.

Algumas rupturas contribuíram para a legitimação dos ideais de nação e deram um novo direcionamento à educação indígena na segunda metade do século XX. Com a implantação do Estatuto do Índio e da Constituição Brasileira foram instituídas algumas políticas públicas de inclusão, dispositivo adotado pelo Estado e por empresas privadas e que ganha espaço para a discursivização, principalmente nos meios midiático e educacional. Ressaltamos que o enfoque deste estudo repousará sobre o segundo.

Faz-se necessário salientar que, todas as ações, medidas e políticas até esse período operaram no sentido do apagamento, da marginalização das línguas indígenas. Eram políticas linguísticas destinadas à extinção das línguas indígenas e à institucionalização do português como língua oficial. A partir do Estatuto do Índio – documento a ser tratado no próximo tópico – houve uma inversão nos propósitos das políticas linguísticas. Se antes o objetivo era o do apagamento, agora as proposições são

voltadas à manutenção e à preservação. Trata-se, pois, de uma ruptura decorrente de diversos acontecimentos, especialmente os voltados aos movimentos sociais, que ganharam visibilidade devido às manifestações em espaços públicos a partir dos anos 1950.

Tais considerações sinalizam a possibilidade de que muitas das medidas tomadas continuaram a promover o apagamento das línguas indígenas e, embora muitas legislações não tenham promovido à manutenção das línguas indígenas, mas somente o respeito e o reconhecimento, ainda assim é possível falar em ruptura, pois, os sujeitos indígenas, bem como suas culturas, incluindo as línguas, passaram a ter algum amparo legal, o que não ocorrera por séculos.

1.3 POLÍTICAS DO SÉCULO XX: PROTEÇÃO E MANUTENÇÃO

1.3.1 O Estatuto do Índio ¹⁰

Após séculos de exclusão e marginalização do sujeito indígena no Brasil, em 19 de dezembro de 1973, é implantado o Estatuto do Índio. A legislação garante, em seus artigos, a tutela do Estado aos indígenas residentes no Brasil e, sobretudo, a integração desses sujeitos à sociedade nacional, conforme explicitado no 1º artigo do documento: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional¹¹”. Desse modo, o documento se inscreve em um movimento contraditório, visto que a tutela não é uma proteção da cultura indígena, mas a garantia do apagamento desta ao integrar os indígenas à cultura nacional.

Essa proposição do Estatuto do Índio passa a produzir efeitos específicos na identidade do sujeito indígena, pois o processo de integração à cultura e à identidade

¹⁰ Há também os órgãos de proteção ao índio que exerceram e exercem importante papel na questão das línguas indígenas no Brasil, sendo um deles o Serviço de Proteção ao Índio - SPI criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. O órgão exerceu um papel integracionista em que o índio era reconhecido como sujeito transitório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na "civilização", apontando para o fim da diversidade étnica e cultural. Em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, após uma investigação que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração, tendo sido criada para substituí-lo a FUNAI.

¹¹ FONTE: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html.

nacional pelo qual os indígenas já vinham passando há algum tempo produzia paulatinamente o apagamento de suas culturas e, por consequência a fragmentação da identidade dos novos integrados à sociedade nacional. Há também consequências inerentes ao regime de tutela proposto no documento que legitima o discurso de que os indígenas seriam incapazes de gerir seu espaço étnico e territorial.

Em relação à questão linguística, o Estatuto do Índio aponta no artigo 49 que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira¹²”. Embora este artigo do estatuto assegure aos indígenas o direito ao ensino bilíngue, a questão mostrou-se problemática, pois as escolas e os educadores enfrentaram e enfrentam problemas de ausência de recursos, falta de preparo de professores, ausência de material didático bilíngue entre outros.

De acordo com Honório (2000, p. 189), o Estatuto do Índio emerge em um momento histórico em que a Política Indigenista do Estado depara-se com Políticas Indígenas desenvolvidas a partir de projetos alternativos que mobilizam tanto o ensino formal quanto a participação de movimentos sociais, sendo que estes projetos estão articulados com a participação de lideranças indígenas e Organizações não Governamentais – ONGs. Com esse movimento, as relações indígenas com as instituições regulamentadoras de práticas sociais indígenas no âmbito legal passam a ser traçadas por “interlocuções entre Estado – Organizações Indígenas – Organizações não-governamentais”, relações que até então eram estabelecidas unicamente no espaço discursivo Estado – Comunidades indígenas.

As comunidades indígenas, através de suas Organizações, passam a significar pela figura do porta-voz, representado pelas lideranças indígenas. Se, por um lado, o espaço enunciativo, agora reorganizado por categorias jurídicas, passa a configurar-se como um espaço de embate político em que as sociedades indígenas têm direito a serem representadas por uma “voz”, por outro lado, este mesmo espaço dissolve as diferenças internas, ao se constituir pela voz única do porta-voz (HONÓRIO, 2000, p. 190).

A partir desse período de transição na história das Políticas Linguísticas Indigenistas no Brasil, é criado um ideal nas legislações que sucedem o Estatuto do índio de uma unidade imaginária. Chega-se ao momento em que um único sujeito indígena, uma ONG ou ainda uma Legislação fala de um lugar discursivo e, com isso, cria-se a sensação

¹² FONTE: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html.

de que este lugar é ocupado por todos os sujeitos, ou seja, de que todas as vozes indígenas estão representadas naquela única voz. Trata-se da representatividade, de uma legitimidade atribuída ao discurso de um único sujeito designado para falar em nome de um determinado grupo. Mais uma vez é colocado em exercício o projeto de uma comunidade imaginada, na qual todos são iguais, mesmo constituindo um grupo que representa a diferença, já que não é considerada a diferença dentro da diferença. O efeito produzido é que todos os grupos que constituem a diferença estão ali representados.

1.3.2 A constituição de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998¹³ aponta alguns avanços em relação ao Estatuto do Índio, visto que assegura direitos não postos na versão da Constituição de 1973 e configura em seu campo associado a possibilidade de implantação de outras políticas públicas indigenistas. A constituição é enfática no que concerne ao direito da população indígena ao território por ela tradicionalmente ocupada. Em relação às línguas, limita-se, entretanto, a garantir o reconhecimento conforme posto no Art. 23, que determina que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Conforme aponta Guimarães (1998) apud Honório (2000, p. 193) “através da Constituição de 1988, os índios só são significados como ‘brasileiros’ enquanto falantes da língua portuguesa”. Em contrapartida, quando falam línguas indígenas são considerados tão-somente índios, nativos e outras adjetivações, mas raramente “cidadãos brasileiros”. Destaca-se ainda no referido documento o capítulo específico intitulado “Dos índios¹⁴”, no qual fica estabelecida uma separação entre os direitos dos índios e os dos demais cidadãos. Nas palavras de Honório (2000, p. 189), “dizer que o índio tem estes direitos é mostrar que ele não tem os direitos dos brasileiros”.

Há, pois, uma configuração para a sociedade nacional no âmbito da legislação, da qual os indígenas não participam de forma igualitária. A participação não é igualitária na

¹³ Capítulo VIII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, intitulado “Dos Índios”. Ver anexo.

¹⁴ Ver anexos.

medida em que é necessário criar brechas na lei para que esse sujeito tenha algum direito, ainda que os direitos atribuídos aos indígenas não sejam os mesmos que os legitimados para os demais cidadãos. Tal exclusão não é discursivizada somente na Constituição Brasileira, mas em um âmbito geral, pois, “entendendo que o sentido se produz nas relações, as designações ‘povos indígenas’, ‘minorias étnicas’, ‘sociedade brasileira’, ‘cidadão brasileiro’ etc., leva-nos a considerar um sentido para ‘sociedade brasileira’, no qual ‘os povos indígenas’ estão excluídos” (HONÓRIO, 2000, p. 193).

O direito à cidadania passa a ser garantido com a constituição de 1988, ainda que, empiricamente esse direito tenha representado somente o reconhecimento das populações minoritárias enquanto diferentes e que devem ainda assim, serem respeitadas. O estabelecimento dessa diferença retoma uma posição eurocêntrica e excludente que se efetivou desde os primeiros anos da colonização portuguesa. Enquanto “eu”, sujeito não indígena considera o indígena o “diferente”, então o ponto de referência continua a ser a sociedade ocidental. Discursivamente, há uma posição sujeito não indígena determinando que o outro (indígena) é que é o diferente e que há, portanto, a necessidade de incluí-lo nos moldes das sociedades globalizadas. Diferença esta, que continua a produzir os efeitos de exclusão, embora esteja contraditoriamente inscrita em uma proposta de igualdade de todos os brasileiros perante a lei¹⁵.

1.3.3 Condições de existência do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)

Nas últimas décadas ganharam força os discursos sobre o respeito ao diverso, às variadas culturas, aos diferentes modos de ser. A partir da implantação do Estatuto do Índio na década de 1970 e da Constituição Brasileira em 1988, emergem inúmeras políticas públicas para assegurar o direito dos povos que constituem a diversidade. Integra esse quadro a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, com o intuito de “redesenhar o sistema educacional em todos os níveis”, desde a creche às Universidades, incluindo todas as outras modalidades de ensino, como a educação especial, profissional, educação a distância e educação indígena. Trata-

¹⁵ De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Título II, artigo 5º, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

se da primeira legislação proveniente do campo educacional que garante aos povos indígenas a educação bilíngue, conforme explicitado no Art. 32 da Sessão III, parágrafo 3º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A legislação também garante aos povos indígenas “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

Com a implantação da LDB, tornam-se necessárias normas com direcionamentos específicos para cada nível de escolaridade. Dessa forma, a lei faz emergir inúmeras legislações escolares com o objetivo de oferecer subsídios pedagógicos aos educadores, tal como ocorreu em 1998 com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, e os *Referenciais Curriculares Nacionais*, dos quais fazem parte o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, o *Referencial Curricular Nacional de Nível Técnico* e o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI*. Este último encontra-se em vigência até a atualidade nas escolas indígenas do Brasil. É um documento norteador de práticas pedagógicas para a escola indígena que propõe uma educação fundamentada no interculturalismo, principalmente por meio do ensino bilíngue e com aproximações da realidade vivida pelos estudantes nas comunidades indígenas. Essa prática, segundo as proposições do documento, deve ocorrer em todas as áreas do conhecimento, incluindo o ensino das línguas portuguesa e indígena (MEC/SEF, 1998, p. 25).

O documento apresenta uma iminente preocupação com a promoção da recuperação e da manutenção das línguas indígenas, tanto que uma das propostas explicitadas é a de como inibir o desaparecimento das línguas indígenas:

É importante entender, entretanto, que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua e, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar breçar avanços da língua dominante, criando estratégias para tanto (MEC/SEF, 1998, p. 119).

A alternativa apresentada pelo documento para a resolução do problema é a inclusão das línguas indígenas no currículo escolar, cujo funcionamento pode ser aplicado sob duas condições: como primeira e como segunda língua. Nas comunidades bilíngues ela

deve ocupar o papel de primeira língua, sendo objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito. Quando a Língua Indígena é a segunda língua da comunidade, é necessário que ela também seja incluída como disciplina no currículo escolar no intuito da revitalização (MEC/SEF, 1998, p. 120).

Uma determinação posta em um documento oficial não é, entretanto, uma proposição concreta para o estudo das línguas indígena e portuguesa e não leva em conta as implicações na identidade dos grupos submetidos a essa determinação. Um exemplo dessa prática é o modo como é elaborado um material didático bilíngue. A condução de um procedimento metodológico pode ser tanto da versão do português para a língua indígena quanto o contrário. Esse processo parte da determinação de qual é a primeira e qual é a segunda língua de uma comunidade indígena, mesmo sem que tal regularidade seja regra em um grupo, visto que um sujeito da comunidade pode ter como primeira língua a indígena e outro a portuguesa. Há outros problemas imbricados nessa separação. A categorização das Línguas Indígenas pelo RCNEI apresenta-se de maneira problemática, tal como adverte Honório (2000, p. 292), pois, “o texto RCN/Indígenas, ao categorizar as línguas, desistoriciza-as. Há um tipo de “eternização” trabalhada pela categorização: língua indígena como primeira língua, língua indígena como segunda língua”. Nessa perspectiva, é posto em funcionamento o “efeito de que toda língua categorizada língua indígena será ou primeira ou segunda língua”.

Verifica-se que o documento promove tal categorização ao instituir normas que determinam condutas, seja para a recuperação, seja para a manutenção de uma língua. A categorização ocorre com a delimitação de como e quando utilizar a língua Indígena e a língua portuguesa apontando para a dicotomia inclusão/exclusão das línguas no âmbito da constituição identitária do sujeito indígena, por meio da subjetivação aos discursos educacionais.

Outra questão a ser abordada, neste estudo, são os efeitos de poder imbricados em um documento norteador de práticas pedagógicas tal como é o RCNEI. É possível depreender esses efeitos ao se considerar o documento como discurso da forma como é concebido por Foucault. Os sujeitos indígenas, tanto estudantes quanto professores, ao estarem subjetivados às normas do RCNEI, têm suas práticas linguísticas normalizadas pelos discursos que o documento legitima. Discursos estes, que propulsam efeitos de poder e intervêm no exercício da governamentalidade sobre esses sujeitos, tendo em vista as

regras dessa modalidade de governo determinar como deve ser conduzido o ensino das línguas indígena e portuguesa. Assim, instituem-se a disciplina e as práticas normalizadoras de exclusão/inclusão pela língua. Haja vista que o discurso da disciplina e o da regra são configurados, segundo Foucault, da seguinte maneira:

De fato, as disciplinas têm seu discurso próprio. Elas mesmas são, pelas razões que eu lhes dizia agora há pouco, criadoras de aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento. Elas são extraordinariamente inventivas na ordem desses aparelhos de formar saber e conhecimentos, e são portadoras de um discurso, mas de um discurso que não pode ser o discurso do direito, o discurso jurídico. O discurso da disciplina é alheio ao da lei; e alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas (FOUCAULT, 2005, p. 45).

Sob tal perspectiva, o RCNEI se constitui em um mecanismo disciplinar, do qual é necessário analisar os efeitos, pois se trata de um dispositivo de controle que institui as normas que possibilitam o exercício da governamentalidade dos sujeitos subjetivados pelo documento. De outro modo, promove-se a biopolítica, que “[...] implica, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação aos outros” (REVEL, 2005, p. 55).

Tendo em vista que o documento se constitui como um dispositivo de regulamentação, os sujeitos a ele submetidos se inscrevem em identidades que emergem das práticas legitimadas por tal dispositivo, e, nesse processo constrói-se a fragmentação, visto tratar-se de uma identidade composta por duas faces, a da diversidade e a da inclusão. Assim, os sujeitos inscrevem-se em determinada Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2006) que promove uma dessas faces identitárias em detrimento a outra. No capítulo que segue, serão pontuadas questões teóricas que darão o subsídio necessário para compreender como o RCNEI e os materiais didáticos regulamentam e legitimam identidades linguísticas para o sujeito indígena.

CAPÍTULO 2

DA ARQUEOLOGIA À GENEALOGIA: RELAÇÕES SABER-PODER

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS A PARTIR DO SÉCULO XIX

Compreende-se que a concepção de linguagem que fundamenta um documento ou de um material didático institui práticas pedagógicas regidas sob determinadas regras, as quais demarcam as condições de existência de uma língua. Assim, em se tratando do ensino bilíngue em escolas indígenas, a adoção de uma ou mais concepções indica o modo como, tanto a língua indígena como a portuguesa significam no interior das relações sociodiscursivas. Em razão disso, apresentamos e destacamos, de modo sucinto, as principais contribuições dos teóricos da linguagem desde os estudos Saussurianos até a Análise do Discurso, para que no movimento analítico seja possível proceder à identificação de qual das concepções linguísticas predomina e legitima o *corpus* ora apresentado. No âmbito dessa questão, importa observar que, mesmo não sendo o foco central deste estudo a identificação e a interpretação do funcionamento das concepções de linguagem, compreende-se que é um procedimento necessário e fundamental uma vez que as concepções de linguagem adotadas no processo educacional instituem identidades linguísticas para os sujeitos.

Com o advento das disciplinas linguísticas constituem-se novas perspectivas para os estudos da linguagem, principalmente a partir de 1916, quando Ferdinand de Saussure traz as contribuições mais difundidas da Linguística do século XX. A linguagem tem, para Saussure (2001, p. 15-16), “um lado individual e outro social, sendo impossível conceber um sem o outro”, pois, o “fenômeno linguístico apresenta sempre duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra”. Saussure complementa que “a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado”.

Da teoria erigida por Saussure emergiram ramificações no próprio campo estruturalista, que ecoaram nos estudos da linguagem. Trata-se do Funcionalismo e do Formalismo. Estas duas correntes são consideradas opostas no movimento estruturalista, pois, “enquanto o ponto de vista formalista privilegia as constantes transformações das

formas da linguagem na sociedade, o ponto de vista funcionalista tem no centro de suas preocupações o funcionamento interno do sistema linguageiro” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 114).

O Funcionalismo tem lugar fundamental no conjunto do movimento estruturalista, chamado de estruturalismo funcional, resultante de trabalhos dos membros do Círculo Linguístico de Praga, a partir dos anos 1920. Tomam evidência, no funcionalismo, as seis funções de linguagem propostas por Roman Jakobson (1896 – 1982), conforme Paveau; Sarfati (2006): 1. Referencial (ou denotativa) - centralizada no referente; 2. Emotiva (ou expressiva) - centralizada no emissor, revelando sua opinião, sua emoção; 3. Apelativa (ou conativa) - voltada para o receptor, pois o emissor tem por objetivo influenciar o comportamento do receptor; 4. Fática – centralizada no canal, tendo como objetivo prolongar ou não o contato com o receptor; 5. Metalinguística – “o enunciado dá informações sobre a maneira pela qual ele é produzido, sobre o código no qual ele é produzido.” 6. Poética – é uma produção cujo enunciado é dotado de um valor nele mesmo. Já no Formalismo predominam as concepções de linguagem mentalista, ou seja, não material, abordada por Sapir, e a concepção mecanicista postulada por Bloomfield.

A ruptura com o campo estruturalista é promovida pelas teorias enunciativas, nas quais o sujeito passa a ocupar o centro das reflexões sobre língua e linguagem, sujeito este que foi ignorado pelas abordagens estruturalista e gerativista. São principalmente os trabalhos de Mikhail Bakhtin que direcionam os estudos enunciativos sobre a linguagem no século XX, concebida por ele como ideológica e que se dá, portanto, nas relações sociais. É, entretanto, de Émile Benveniste (1989, p. 82) a primeira definição de enunciação, para quem consiste no modo de “colocar em funcionamento a língua por um ato de utilização”. Trata-se, entretanto, de uma definição delimitada ao âmbito da frase, razão pela qual linguistas do texto e do discurso ampliariam, futuramente, o conceito para além da frase. No campo das teorias enunciativas, ganharam visibilidade a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Semântica, disciplinas que têm como eixo norteador a noção transfrástica do enunciado, (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Das teorias enumeradas, retomo-nos aqui aos pressupostos da Análise do Discurso, por esta ultrapassar o nível sógnico, transfrástico e textual ao considerar as condições de produção e o interdiscurso como constitutivos da linguagem. Para romper com o estruturalismo linguístico, a Análise do Discurso, erigida na França na década de 1960, é

constituída sobre o tripé formado pela linguística fundamentada em Saussure, pela psicanálise a partir de uma releitura que Lacan faz de Freud e pelo Materialismo Histórico, cuja releitura tomada por Pêcheux foi feita por Louis Althusser (1919-1990). O tripé¹⁶ é, pois, a razão pela qual a Análise do Discurso foi considerada uma disciplina de entremeio, visto que trabalha com as relações de contradição que se estabeleceram entre essas disciplinas ao questionar na linguística, por exemplo, a negação da historicidade inscrita na linguagem e nas formações sociais (FERREIRA, 2001). Michel Pêcheux (1938-1983), precursor da Análise do Discurso de linha francesa, teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na língua. Na perspectiva pecheuxtiana, a linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação é estabelecida pelo discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 1999, p. 15). É, portanto, a relação da linguagem com sua exterioridade que constitui o grande divisor da Análise do Discurso com as teorias estruturalistas, pois “na conjuntura estruturalista, a autonomia relativa da linguagem é unanimemente reconhecida” (MUSSALIM, 2001, p. 102). Este reconhecimento ocorre “devido ao recorte que as teorias estruturalistas da linguagem fazem de seu objeto de estudo - a língua -, torna-se possível estudá-la a partir de regularidades e, portanto apreendê-la na sua totalidade”. Tal compreensão só é possível porque no estruturalismo “a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado em si mesmo”.

A articulação da língua com a história e com a memória, também foi postulada por Michel Foucault. A linguagem está, para ele, “sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência” (FOUCAULT, 2007). As pesquisas por ele empreendidas não se restringem ao âmbito da análise linguística, pois seu objetivo maior consiste em descrever e interpretar acontecimentos pelas relações saber-poder e identificar a partir de quais regras apareceram determinados enunciados e não outros. Com esse propósito, emerge o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos para buscar as unidades que aí se formam. Conforme Foucault (2008, p. 30)

¹⁶ A constituição da Análise do Discurso de linha francesa ora descrita ocorre somente por fins didáticos e de contextualização. Não trabalharemos com tal perspectiva neste estudo, visto que será tomado como aporte teórico-metodológico o estudo realizado por Michel Foucault.

Essa descrição se distingue facilmente da análise da língua. Certamente só podemos estabelecer um sistema linguístico (se não o construímos artificialmente) utilizando um corpo de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então, de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis - um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos.

Com este projeto, o filósofo investiga a constituição de saberes por meio do estudo de enunciados que estão na formulação dos discursos. Para tanto, as descrições são realizadas a partir “da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala”.

É, pois, o movimento de descrever e interpretar acontecimentos proposto por Foucault que constitui a metodologia para a realização deste trabalho. Já o trajeto teórico traçado de Saussure a Foucault empreendido nesta sessão, consolida o ponto de referência a partir do qual voltamo-nos para as concepções abordadas e priorizadas no *corpus*, uma vez que elas constituem as condições de possibilidade para a inclusão/exclusão do sujeito indígena no âmbito linguístico.

No intuito de demonstrar como as proposições do RCNEI são tecidas a partir de concepções de linguagem, procedemos a seguir uma exemplificação de como tais concepções são identificáveis no bojo do documento.

2.1.2 Concepções de língua(gem) indígena e portuguesa na cena discursiva escolar indígena

A partir da consideração de que "disciplina procede em primeiro lugar a distribuição dos indivíduos no espaço e para isso, utiliza diversas técnicas" (FOUCAULT, 2008, p. 121), o RCNEI, por ser um documento norteador de práticas e de condutas em um determinado espaço - o escolar indígena - compõe uma dessas técnicas, pois, há outras normas instituídas para pensar a língua para além dos limites territoriais indígenas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, por exemplo, documento que emerge no mesmo período e com os mesmos fins que o RCNEI. As condições de existência do documento possibilitam falar em uma divisão espacial na forma de conduzir a prática

político-pedagógica, visto que os processos de normação não são os mesmos para estudantes indígenas e não indígenas.

Mesmo limitando-se ao espaço escolar indígena, há funções sociopolíticas específicas atribuídas às línguas portuguesa e indígena, sendo que a primeira configura-se como a língua da inclusão, ou seja, é a língua que o sujeito indígena necessita aprender para adentrar as práticas discursivas da sociedade não indígena:

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial. O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas (MEC/SEF, 1998, p. 121).

Conforme posto na citação acima, a língua portuguesa é a que possibilita o contato intercultural, principalmente por motivos econômicos, razão para que seja legitimada no documento como a língua da inclusão. Já a língua indígena, não tem a mesma função que a portuguesa, pois as condições de existência de tais línguas se constituem de modo particular:

Justifica-se o uso da língua indígena escrita com o argumento não só de que ela pode ser um instrumento de defesa e um meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena, mas, também, porque ela ajuda os alunos que a têm como primeira língua a aprenderem a ler e a escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança (MEC/SEF, 1998, p. 126).

Funções específicas atribuídas à linguagem e ao uso da língua são salientes também no texto introdutório do capítulo sobre o ensino de línguas no RCNEI:

QUADRO DE EXEMPLIFICAÇÃO	
TRECHOS DO DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM
“Todos os homens nascem com a capacidade de utilizar a linguagem, característica universal da espécie humana. E a linguagem serve para que seres humanos possam fazer muitas coisas: a linguagem tem muitas funções. O homem usa a linguagem para expressar seus	A linguagem é vista como funcionalista, ou seja, tem funções diversas e também ocorre a presença da função expressiva da linguagem.

<p>pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias, descrições, fatos. É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência.</p>	
<p>A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias.</p>	<p>É negado que as únicas concepções adotadas sejam a de expressão do pensamento e a de instrumento de comunicação para, por fim, indicar uma concepção funcionalista da linguagem.</p>
<p>A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações. Graças à faculdade da linguagem os homens transmitem conhecimentos já adquiridos e aumentam, o tempo todo, o seu saber, adquirindo novos conhecimentos.</p>	<p>Ocorre a retomada do funcionalismo da linguagem. É também revelado o conceito de que o homem adquire novos conhecimentos por meio da transmissão destes.</p>
<p>A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história.</p>	<p>Trata-se de uma concepção que se aproxima da forma como as linguísticas enunciativas concebem a linguagem. Ao tratar da questão cultural na linguagem, é admitido que ela seja social e interativa.</p>

Quadro 03

No quadro apresentado, a predominância da concepção funcionalista da linguagem demonstra a atribuição de modos particulares de existência às línguas indígenas e delineamentos específicos à identidade linguística dos sujeitos subjetivados à prática pedagógica escolar, pois, o documento, ao estabelecer quais são as funções da linguagem na cena discursiva escolar indígena, promove condutas em detrimento de

outras¹⁷. Ao instituir à linguagem a função da preservação cultural, por exemplo, outras possibilidades foram silenciadas, como a apropriação de fatores extralinguísticos, isto é, sociais, para conceber a linguagem.

O documento, ao estabelecer-se como norma, normaliza práticas e condutas não somente no que concerne à concepção de linguagem, mas também, ao modo como as línguas devem ser utilizadas em cada contexto, em cada território. À língua indígena, por exemplo, conforme citação acima, é atribuída uma função que não possibilita que ela seja a língua da interação com a sociedade envolvente, mas a língua cuja única função é a da preservação cultural, visto que os sujeitos falantes dessa língua seriam disciplinarizados para utilizá-la na asserção da manutenção. Tal proposição, ao normalizar práticas linguísticas peculiares e distintas a cada umas das línguas estudadas, a portuguesa e a indígena, aponta para o exercício de uma identidade linguística em governamentalidade. Por determinar a função da língua portuguesa e da língua indígena, o documento cerceia o papel político e social da língua, normalizando assim, as práticas de inclusão e de exclusão do sujeito indígena no âmbito linguístico. Por essa razão, por o documento se constituir enquanto legitimador de uma prática, de uma conduta linguística, procedemos, a seguir, um percurso acerca do projeto arqueogenealógico foucaultiano, pois, compreendemos que, por meio dos conceitos erigidos por Michel Foucault torna-se possível compreender os procedimentos de instituição e de legitimação de uma identidade linguística para o sujeito indígena.

2.2 O PROJETO FOUCAULTIANO

O projeto empreendido por Michel Foucault não teve como horizonte a construção de uma teoria do discurso, “suas temáticas sempre foram amplas e envolveram as relações entre poderes e os saberes na história da sociedade ocidental” (Gregolin, 2006, p. 54). Entretanto, as questões abordadas pelo filósofo estiveram, em geral, articuladas às reflexões sobre o discurso. Essa articulação se confirma com a premissa de que na

¹⁷ Independentemente das concepções de linguagem identificadas no documento, o lugar discursivo que ocupamos para proceder à discussão, continua a ser o da teoria erigida por Michel Foucault. Trata-se, pois, de observar as consequências da adoção de uma concepção e não de outra para a identidade linguística do sujeito indígena.

perspectiva foucaultiana “as coisas não preexistem às práticas discursivas”. Assim, a obra de Michel Foucault se entrelaça com as teorias discursivas de modo a ocupar um espaço fundamental na Análise do Discurso e possibilitar análises de práticas discursivas das sociedades ocidentais.

Embora não seja o objetivo traçar aqui uma historicidade dos estudos arqueogenealógicos realizados pelo filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) em uma linha cronológica, buscar-se-á demonstrar como nas relações saber-poder o sujeito indígena é discursivizado, mediatizado e territorializado pelos discursos provenientes do campo do saber da educação formal. A palavra *arqueogenealogia* congrega os termos arqueologia e genealogia e traz a possibilidade de trabalho com as duas instâncias para uma análise que contemple as relações saber-poder.

A arqueologia caracteriza-se como método para os estudos de Foucault até o final dos anos 70 e tem, como eixo norteador, o estudo sobre recortes históricos precisos, com o objetivo de descrever como os objetos se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente (REVEL, 2005, p. 16). A fase arqueológica é marcada pela publicação das obras *História da Loucura (1961)*, *Nascimento da Clínica (1963)*, *As Palavras e as Coisas (1966)* e principalmente pela obra *A Arqueologia do Saber (1969)*. Já na fase genealógica predominam as discussões concernentes aos poderes que se exercem na sociedade. Com o abandono do termo arqueologia e o início da utilização da genealogia nos anos 70, Foucault insiste sobre a “necessidade de dirigir a leitura ‘horizontal’ das discursividades para uma análise vertical – orientada para o presente – das determinações históricas de nosso próprio regime de discurso” (Revel, 2005, p. 17). Foucault escreve no período genealógico *A Ordem do Discurso (1970)* e *A Vontade de Saber (1976)*. O percurso teórico metodológico de Foucault chega ainda a uma terceira fase com a publicação de *O Uso dos Prazeres (1984)* e *O Cuidado de Si (1984)* (VEIGA-NETTO, 2007, p. 37). As três fases, de acordo com Morey (apud VEIGA-NETTO, 2007, p. 41) podem ainda ser caracterizadas da seguinte forma: Arqueologia: Ser-saber (como nos tornamos sujeitos de conhecimento); Genealogia: Ser-poder (como nos tornamos sujeitos de ação); Ética: Ser-consigo (como nos tornamos sujeitos constituídos pela moral).

Este estudo terá como aporte teórico-metodológico, da primeira fase a obra *A Arqueologia do Saber*, da segunda, obras que embora não citadas como marcos nas três

fases de Michel Foucault, são resultantes de aulas ministradas no Collège de France. São elas: *Microfísica do Poder* (1979), *Segurança, Território e População* (1977-1978), *Em Defesa da Sociedade* (1975-1976) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) e ainda *A Ordem do Discurso* (1970), texto de entremeio entre a primeira e segunda fase. A não utilização dos conceitos provenientes da terceira fase justifica-se pela restrição do *corpus* selecionado.

Da Arqueologia valemo-nos de conceitos como de *Enunciado, Formação Discursiva, Função Enunciativa, Acontecimento e Contradição*. Da Genealogia, utilizamos dispositivos como *Poder, Verdade, Norma, Normalização, Governamentalidade, Biopolítica e Conduta*. Nessa perspectiva, para se falar em arqueogenealogia, fez-se necessário realizar recortes que estabelecem as condições de emergência e de existência de determinados objetos, mas também se tornou fundamental uma leitura voltada para o presente a fim de identificar regimes de discursividade que constituíram tais objetos no período em que eles são estudados.

Considerando que o poder legitima o saber, ao mesmo tempo em que ambos estão em uma relação bilateral e que o saber também se estabelece nas relações de poder, os períodos arqueológico (saber) e genealógico (poder) serão tratados nos tópicos que seguem e, a separação dos dois períodos ocorre por questões meramente didáticas, visto que no empreendimento analítico as duas instâncias serão consideradas paralelamente.

2.3 PERÍODO ARQUEOLÓGICO: O ENUNCIADO COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO NAS DESCONTINUIDADES DA HISTÓRIA

Foucault busca em *A arqueologia do Saber* desconstruir uma metodologia linear de análise histórica em favor de uma história descontínua. Isso porque a história não é, para Foucault, constituída em uma linha cronológica e sim pelos acontecimentos muitas vezes simultâneos e dispersos, mesmo pelos que estão longe das lentes da mídia e dos livros de história geral. Por essa razão fala-se em uma história das múltiplas temporalidades. É, pois, “preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido esquecido transformado, apagado até os menores traços [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Outro aspecto fundamental a ser considerado em uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana é não se prender em buscar as origens do discurso, pois “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância”. Tal posição é justificada pelo filósofo como uma das precauções para colocar de fora as continuidades pelas quais se organizariam os discursos a serem analisados, pois um tema estará sempre ligado a outro que por sua vez repousará sobre um já-dito, tornando impossível a busca de suas origens.

Um [tema] quer que jamais seja possível assinalar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro; que além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente. Desta forma, seríamos fatalmente reconduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história; ele mesmo não passaria de seu próprio vazio; e a partir dele, todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço ou ocultação (na verdade, em um único e mesmo gesto, isto e aquilo). A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro (FOUCAULT, 2007, p. 27-28).

Dada a impossibilidade de determinar a irrupção dos discursos, as análises partem sempre da descrição de acontecimentos discursivos em busca de unidades. Para tanto, o enunciado constitui-se no elemento a ser analisado. A descrição de acontecimentos do discurso tem como princípio norteador a seguinte questão: “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2007, p. 31).

O enunciado, pela singularidade que lhe é conferida, constitui-se em acontecimento, acontecimento este que precisa ser descrito na sua relação com outros enunciados a fim de se depreender as regularidades que os constituem. O que possibilita,

em um emaranhado de enunciados dispersos no tempo e nas materialidades, identificar as regularidades que constituem uma Formação Discursiva.

Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que se trate de enunciados que não tem o mesmo autor; mesmo que os autores não conheçam); relações entre os grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que possam ser determinadas); relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica econômica, social, política). Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, 2007, p. 32).

É, entretanto, necessário cautela no trabalho de descrição e relação entre enunciados, pois está fora de alcance descrever sem limites todas as relações que possam aparecer. É preciso estabelecer um recorte provisório que a análise reorganizará se houver necessidade. Chega-se assim, ao conceito de Formação Discursiva em Foucault.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2007, p. 43).

Em uma análise que contemple a definição de regularidades a fim de se identificar uma Formação Discursiva é necessário designar o sistema de dispersão: As condições a que estão submetidos elementos como objetos, modalidade de enunciação, conceitos e escolhas temáticas são denominadas regras de formação, que são as condições de existência dos enunciados.

A definição de enunciado em Foucault traz a desconstrução de uma série de possibilidades. É desconstruída, por exemplo, a possibilidade de um enunciado ser equivalente a uma frase, pois “um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição, formam enunciados” (FOUCAULT, 2007, p. 93). Essa desconstrução de Foucault possibilita tomarmos, a título de exemplo, uma imagem, seja ela uma fotografia, uma pintura, uma charge ou até mesmo uma produção videográfica como

enunciados passíveis de serem agrupados a outros e constituírem uma Formação Discursiva. O enunciado é, nessa perspectiva, uma “função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades”.

É uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2007, p. 98).

Em um estudo descritivo interpretativo em perspectiva foucaultiana, tanto as Formações Discursivas quanto os Acontecimentos Discursivos precisam ser sempre analisados em relação aos enunciados. Assim, o trajeto metodológico empreendido no presente estudo compreende na seleção de enunciados que tratem da identidade linguística do sujeito indígena em materialidades relacionadas ao ambiente escolar, tais como, documentos oficiais e materiais didáticos, a fim de descrever e interpretar tais enunciados com vistas em regularidades discursivas que operam para a constituição de identidade (s) linguística (s) para o indígena kaingang paranaense.

2.4 A FUNÇÃO ENUNCIATIVA: DISPOSITIVO DE DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A função enunciativa é o que determina algumas regras de existência para o enunciado. Para que o enunciado seja um enunciado, precisa de um *referencial*, de um *sujeito*, de um *campo associado* e de uma *materialidade significativa*¹⁸.

Em se tratando do *referencial*, a relação da proposição com o referencial é semelhante à relação do enunciado com o que ele enuncia. O referencial pode ser uma informação legitimada ou não, isto é, ter ou não valor de verdade, pois não é a veracidade que atribui a uma proposição o estatuto de enunciado. “Verdadeira ou falsa, uma proposição permanece uma proposição, não é o recurso ao referencial que decide se ela é ou não uma proposição”. A ausência da veracidade de uma proposição não altera a possibilidade do enunciado estar relacionado com outros enunciados, pois, “por mais que

¹⁸ Síntese: ver quadro 4.

uma frase não seja significativa, ela sempre se relaciona a alguma coisa, na medida em que é um enunciado” (FOUCAULT, 1997, p. 102). Por essa razão, a descrição e a análise do enunciado não pode ser feita somente por intermédio de um procedimento de análise linguística ou semântica, pois há elementos constitutivos do enunciado que não estão ao alcance de tais análises.

No caso específico das materialidades a serem analisadas neste estudo, o referencial é, na maioria das vezes, o sujeito indígena atuante no processo da educação formal, seja ele estudante ou professor.

Em relação ao *sujeito* do enunciado, não se trata necessariamente de um sujeito autor de determinado enunciado, pois, na medida em que há um enunciado, há uma função vazia que pode ser atribuída a vários indivíduos. Descrever um enunciado, não requer analisar a relação entre o autor e o que ele disse, mas em determinar as posições que podem ser ocupadas pelos indivíduos para se tornarem sujeitos daquele enunciado. Tem-se assim, um sujeito no discurso, equivalente ao referencial e o sujeito do discurso, que equivale à posição assumida pelo sujeito em um dado enunciado.

Ao considerar o *corpus* desta pesquisa, a título de exemplo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI traz inúmeras citações cuja “autoria” é atribuída a sujeitos indígenas a fim de dar legitimidade ao documento, contudo o conteúdo de tais citações apresenta sentidos similares ao que propõe o texto do RCNEI, dando assim, indicativos de que há uma única posição sujeito, embora a elaboração dos enunciados tenha sido realizada pelos mesmos sujeitos empíricos. As citações estão ora dispostas nas laterais das páginas, fora do corpo do documento, ora na parte central da página de modo a se intercalarem com o texto do oficial conforme reproduzido nas figuras abaixo:

LÍNGUAS

oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. Como isso poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos espaços e situações possíveis, a escola é, sem dúvida, o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo.

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngües, como uma de suas disciplinas: **língua indígena como primeira língua**.⁴ Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas.

É muito importante também que, quando for o caso, a **língua indígena como segunda língua** seja incluída, como disciplina, no currículo escolar. Já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação lingüística escolar em comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto jovens e crianças falam apenas o português. Essas iniciativas de revitalização, mesmo que apenas parciais, devem ser incentivadas devido aos benefícios políticos e à melhoria da autoimagem que trazem, não apenas aos alunos, mas a toda a comunidade.

É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização lingüísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam.

Resumidamente, a inclusão de uma língua indígena no currículo - quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica - tem como objetivos:

- possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos lingüísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição;

⁴ Estamos evitando, neste texto, a expressão "língua indígena como língua materna", pois ela poderia ser entendida como a língua falada pela mãe de uma criança e, em alguns contextos indígenas, a primeira língua que a criança aprende no ambiente familiar é a língua de seu pai. Mas é preciso considerar que também o termo "primeira língua" é inadequado nos casos em que a criança adquire, na infância, duas (e às vezes até mais) línguas, ao mesmo tempo. Isto ocorre em regiões de intenso contato e frequentes casamentos intergrupais, como no Xingu e no Rio Negro.

A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser decuss mentadas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: "Esses caboclos têm uma língua mesmo...". Antes ela não aparecia. Mário Cordeiro, professor Poysatwa, AC.



LÍNGUAS

atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, de modo a poder interagir em igualdade de condições com a sociedade envolvente.

O português escrito exerce, para os que fazem uso dele, várias funções. A escrita tem muitos usos práticos: as pessoas, no seu dia-a-dia, elabora listas para fazer trocas comerciais, correspondem-se por cartas etc. A escrita, em geral, serve também para registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, o conhecimento de um povo. Ela é, além disso, um espaço importante de discussão e de debate de assuntos polêmicos. No Brasil de hoje por exemplo, são muitos os textos escritos que discutem temas como a ecologia o direito à terra, o papel social da mulher, os direitos das minorias, a qualidade do ensino oferecido aos cidadãos, e assim por diante. Nesse sentido, a escrita em português é o espaço de uma batalha diária de opiniões, de uma luta entre os que defendem determinados pontos de vista e aqueles que se opõem a essas opiniões e defendem pontos de vista diferentes. Nessa batalha, nem sempre convencem os melhores argumentos. Os vencedores, muitas vezes, são aqueles que conseguem convencer seus leitores porque sabem usar bem a linguagem escrita. Vence quem sabe convencer melhor por escrito e não necessariamente quem está certo. Por esse motivo, não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos: ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados.

O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

Com relação à escrita de textos em línguas indígenas, suas justificativas são, de um modo geral, assim colocadas:

Uma das línguas que mais atuam aqui no Brasil é a língua portuguesa, mas a gente sabe que a nossa língua também é de grande importância. E a gente perdeu muitas histórias, muitos casos passados que a gente agora podia ter e contar para os nossos filhos. Vamos supor, você sabe de uma história que é Yawaxikunawa. Antes de você morrer, se você não contar para o seu filho, o seu filho não vai saber nada dessa história. Então a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a escrita da Língua vai ser muito importante para nós porque, no momento em que você quiser fugir de algum branco, dizer para ele escondido, você vai fazer uma escrita dizendo "Olha, eu estou passando por uma coisa assim, assim..." E só você que vai saber ler, o branco não vai saber.
Joaquim Maná, professor Kaxinawa, AC.



126

Justifica-se o uso da língua indígena escrita com o argumento não só de que ela pode ser um instrumento de defesa e um meio de garantir a manutenção do acervo cultural indígena, mas, também, porque ela ajuda os alunos que a têm como primeira língua a aprenderem a ler e a escrever com mais facilidade, dando-lhes mais segurança:

Figura 2

No quadro 1 é possível observar a forma como a fala de um professor indígena dispensa legitimidade ao documento. O enunciado “hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel [...]”, proferido por um professor indígena autoriza que seja afirmado no documento que “já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação linguística escolar”. O fato de o professor indígena afirmar que a língua escrita indígena tem alguns erros a serem consertados, também caracteriza um deslocamento da posição sujeito, visto que os parâmetros para a indicação da língua indígena escrita e de seus “erros” são os princípios da ortografia ocidental.

LIDERANÇA INDÍGENA	RCNEI
<p>Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: “Esses caboclos têm uma língua mesmo...” Antes ela não aparecia. Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC (p.120).</p>	<p>Já existem algumas experiências, em curso no país, de tentativas de recuperação linguística escolar em comunidades nas quais somente algumas pessoas idosas ainda falam a língua indígena, enquanto jovens e crianças falam apenas o português. (p.120).</p>

Quadro 04

Dada a constituição enunciativa do documento, na qual são reproduzidas considerações do sujeito indígena acerca do papel da língua nativa, atribui-se ao indígena professor voz ativa em discussões políticas referentes às línguas Indígenas na contemporaneidade, fator que concorre para a mobilização e operacionalização da inclusão social e política desse sujeito. Entretanto, se considerado o exercício da Função Enunciativa, especificamente no que concerne ao sujeito do discurso, pode-se considerar uma única posição sujeito e não uma posição do indígena e outra do Estado Brasileiro. Assim, a posição sujeito não é tão clara e simples, já que é uma função vazia e, por isso, pode ser ocupada por diversos sujeitos e que estes podem ocupar inúmeras posições e não somente uma. Pela subjetivação do indígena estabelecida no RCNEI, na articulação entre

sujeito e referencial, são evidenciadas as condições de emergência e de existência da identidade linguística do sujeito indígena no contexto escolar brasileiro, promovendo-se efeitos de inclusão social, linguística e política desse sujeito. Trata-se, pois, de uma identidade produzida pelo discurso governamental e legitimada pela participação efetiva de indígenas em um espaço que até então adentravam somente sujeitos que estavam na ordem do discurso do Estado Brasileiro, tais como, intelectuais e parlamentares.

A terceira característica inerente à função enunciativa é o *domínio associado*. Categoria que possibilita a identificação de um contexto correlato no processo de análise. Uma proposição ou frase existem fora de um campo associado, mas um enunciado não.

O campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa. Ele é constituído, de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração – limitada, de um lado, por suas premissas, do outro, por sua conclusão -, a sequência das afirmações que constituem uma narração). É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]. É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que pode vir depois dele como sua consequência, sua sequência natural ou sua réplica [...]. É constituído, finalmente, pelo conjunto de formulações cujo status é compartilhado pelo enunciado em questão, entre as quais toma lugar sem considerações de ordem linear, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível a um discurso futuro [...] (FOUCAULT, 2007, p. 111).

O filósofo fala ainda em coexistência enunciativa, pois não há enunciado “livre” e é isso que torna possível a descrição de uma série de enunciados em um campo associado a partir de recortes. Os enunciados que circunscrevem o campo das políticas linguísticas indigenistas não existem de forma independente e sim entrelaçados a outros campos do saber sobre os processos de inclusão de sujeitos excluídos nas sociedades globalizadas. Quando se fala em Política Linguística Indigenista, tem-se um vasto campo associado. Trata-se dos discursos sobre a Diversidade Cultural, do Multiculturalismo e da Inclusão que estão em circulação na contemporaneidade e que se encontram não somente em enunciados sobre as línguas em extinção, mas também sobre todos os sujeitos que estão à margem, seja econômica ou culturalmente dos processos de mundialização. São, portanto,

discursos que circulam em diversas áreas do saber, como por exemplo, na antropologia, na política, na economia, na linguística e no direito que constituem um campo associado.

O quarto e último elemento da função enunciativa é a materialidade. Constitutiva do enunciado é o que atribui a ele a sua identidade.

O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a desvanecer. Além disso, o enunciado tem necessidade dessa materialidade; mas ela não lhe é dada em suplemento, uma vez bem estabelecidas todas as suas determinações: em parte, ela o constitui. Composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido, mantida em sua identidade sintática e semântica, uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, se reaparece agora em uma formulação oral. As coordenadas e o status material do enunciado fazem parte de seus caracteres intrínsecos. Eis uma evidência, ou quase, pois, desde que a isso se preste um pouco de atenção, as coisas se embaralham e os problemas se multiplicam (FOUCAULT 2007, p. 113).

Embora a materialidade seja constitutiva do enunciado, não podemos afirmar que sempre que muda a materialidade muda também a identidade do enunciado. Quando um livro, por exemplo, é editado pela segunda ou terceira vez, mantém-se na maioria dos casos a identidade, pois, neste caso, há uma equivalência exata. Não se pode dizer o mesmo no caso de um enunciado que circula em um livro de ciências e em uma reportagem jornalística. “A constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas, tudo isso é função do campo de utilização no qual se encontra inserido” (FOUCAULT, 2007, p 118).

Por outro lado, se a materialidade é responsável pela identidade do enunciado, a “transposição” de um enunciado de uma materialidade a outra caracteriza não só a repetição de um enunciado, mas também a sua transformação:

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei –, o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um

desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2007, p. 118 - 119).

A identidade do enunciado está, pois, na dependência da materialidade. Um enunciado que circula em uma capa de revista e em um livro didático, ainda que seja linguisticamente idêntico, não terá a mesma identidade.

Tomemos como exemplo o enunciado *Ordem e Progresso* que compõe a bandeira do Brasil. O enunciado é fruto das fortes influências do positivismo no Brasil e tem como significado na linha teórica da sociologia: “O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim” (SILVA, 2010, p. 253). Há a construção da memória de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para a perfeita orientação ética da vida social. A aparente concordância dos sentidos desse enunciado permanece de uma forma estabilizada em um desenho da bandeira nacional, como no caso da fig. 3. Ainda é possível retomar no desenho, a Formação Discursiva positivista que foi marcada na bandeira nacional especialmente por ter sido um projeto de Teixeira Mendes, líder positivista no Brasil no período que compreende o ano de 1889, ano também da criação da bandeira.



Figura 3



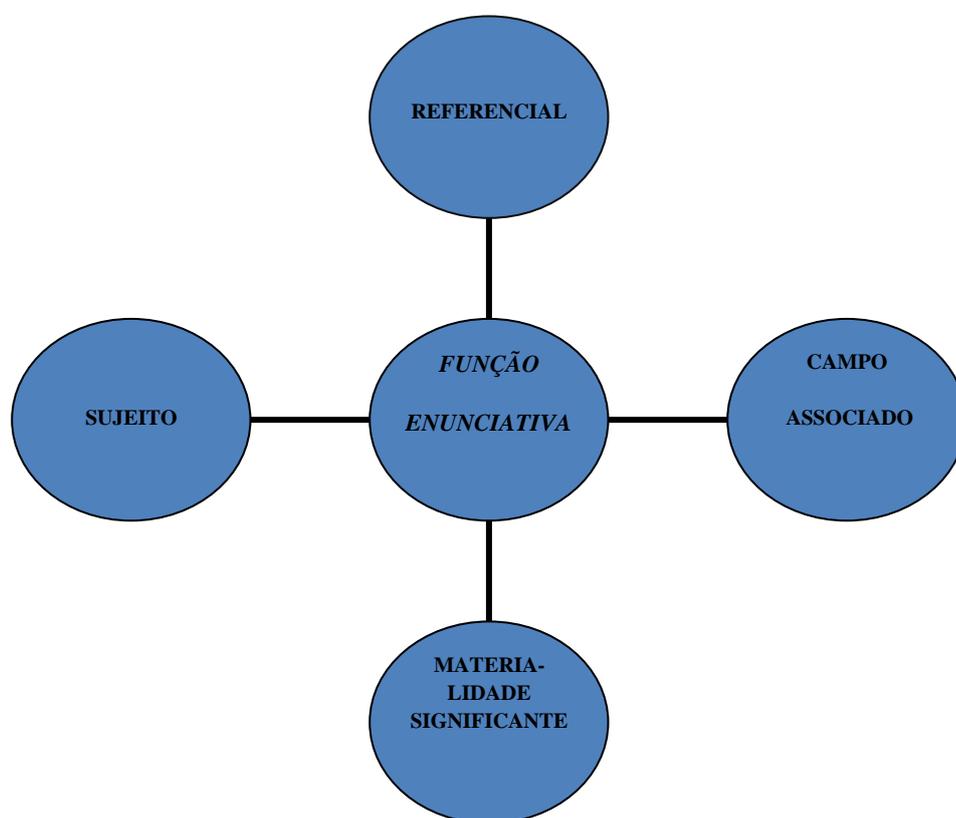
Figura 4

No caso da fig. 4, trata-se de uma fotografia. Um flagrante de um sujeito sem-teto dormindo à luz do dia sobre alguns papelões, na rua, coberto por uma bandeira nacional, na qual está exposto o enunciado *Ordem e Progresso*. Trata-se do mesmo enunciado verbal que se justapõe com os elementos não verbais – figuras geométricas nas cores verde,

amarela, azul e branca –, elementos que constituem um símbolo nacional. Entretanto, a figura 3 é um desenho e a figura 4 consiste em uma fotografia de uma bandeira. Houve, assim, uma mudança na superfície de inscrição do enunciado *Ordem e Progresso* e também

dos elementos pictóricos da bandeira. Assim, a identidade do enunciado no segundo caso não é a mesma do primeiro, pois na materialidade fotográfica estão representadas outras condições de existência para este enunciado que subvertem e contradizem o que está posto na fig. 3. O espaço de inserção da bandeira nacional na fig. 4 entra em contradição com as próprias condições de emergência e de existência da bandeira nacional e do enunciado que porta.

O enunciado, portanto, não se revela autônomo, independente, “com seu efeito de sentido, sua origem, seus limites e sua individualidade”. Ele existe no campo de exercício da função enunciativa. Por essa razão, a produção de sentidos está sempre a mercê de um referencial, de um sujeito, de um campo associado e de uma materialidade significativa.



Quadro 5

2.5 A CONTRADIÇÃO

Ao indicar possíveis caminhos para uma pesquisa, Foucault (2007) destaca a presença frequente da contradição em determinadas Formações Discursivas, razão da necessidade de considerar esta categoria em investigações sob o viés discursivo, pois é pela contradição que se pode “determinar os *pontos de difração* possíveis do discurso”.

Tais pontos se caracterizam inicialmente como *pontos de incompatibilidade*: dois objetos ou dois tipos de enunciação, ou dois conceitos, podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poderem entrar - sob pena de contradição manifesta ou inconsequência - em uma única e mesma série de enunciados. Caracterizam-se, em seguida, como *pontos de equivalência*: os dois elementos incompatíveis são formados da mesma maneira e a partir das mesmas regras; suas condições de aparecimento são idênticas; situam-se em um mesmo nível; e ao invés de constituírem uma pura e simples falta de coerência, formam uma alternativa: mesmo que segundo a cronologia não apareçam ao mesmo tempo, que não tenham tido a mesma importância, e que não tenham sido representados, de modo igual, na população dos enunciados efetivos, apresentam-se sob a forma de "ou bem isso... ou bem aquilo". Finalmente, caracterizam-se como *pontos de ligação de uma sistematização*: a partir de cada um desses elementos, ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, uma série coerente de objetos, formas enunciativas, conceitos, foram derivados (eventualmente, com novos pontos de incompatibilidade em cada série). Em outros termos, as dispersões estudadas nos níveis precedentes não constituem simplesmente desvios, não-identidades, séries descontínuas, lacunas; podem chegar a formar subconjuntos discursivos [...] (FOUCAULT, 2007, p. 73, grifos do autor).

Pontos de contradição são identificáveis em políticas de inclusão indígena na contemporaneidade, dado que estas decorrem tanto de propostas de preservação e manutenção da diversidade cultural como de reparação das desigualdades econômicas causadas pelo projeto colonizador capitalista. As duas vertentes inclusivas entram em xeque no instante em que a reparação das desigualdades sociais requer um “apagamento”, mesmo que parcial, da cultura indígena ao se inserir, por exemplo, um sujeito indígena em um curso superior. Há, portanto, no campo das políticas inclusivas enunciados que compõem o discurso da inclusão dos sujeitos indígenas nas práticas discursivas das sociedades não indígenas e outro grupo de enunciados que caracteriza os processos de cerceamento destes sujeitos em territórios demarcados e destinados a eles. Assim, a inclusão social constitui-se em uma Formação Discursiva composta por enunciados que não estão necessariamente afinados no âmbito da coerência discursiva e que se inserem, portanto, no campo da contradição. Tal contradição é identificável no nível do discurso, embora quando se fala em “inclusão social” tenha-se a aparência de homogeneidade, de

uma unidade discursiva, trata-se somente de um efeito produzido pelo próprio discurso. Efeito este que cabe ao pesquisador desconstruir, pois

Uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. A análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um *a priori* coator. Trata-se, ao contrário, de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandara. Em suma, trata-se de manter o discurso em suas asperezas múltiplas e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento indiferenciado do *logos* (FOUCAULT, 2007, p. 175-176, grifos do autor).

Demonstrar as contradições presentes no *corpus* de pesquisa torna-se, portanto, tarefa fundamental desta investigação. Embora não seja sua função resolvê-las, elas devem ser evidenciadas na superfície discursiva por meio da descrição dos acontecimentos. Diante disso, reiteramos a assertiva já mencionada de que “a contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” (FOUCAULT, 2007, p. 169), e fazer romper a contradição no discurso é dismantelar a aparente unidade que o constitui. A contradição está na origem de todo e qualquer discurso. Assim, no âmbito de uma análise discursiva, não há possibilidades de tratar do discurso dentro de uma zona estável e confortável, pois sempre que se quer buscar a historicidade de determinado campo do saber deparar-se-á em sua gênese e na sua formação com a contradição.

Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar; é para fugir dela, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade (FOUCAULT, 2007, p. 170).

A inerência da contradição ao discurso possibilita que sejam desveladas em uma análise discursiva que prime pela constituição identitária dos sujeitos, mecanismos de oposição e de cisão de identidades, como no caso dos sujeitos indígenas contemporâneos. Especialmente os que estão subjetivados aos discursos sobre uma educação intercultural e bilíngue.

2.6 PERÍODO GENEALÓGICO: PODER-SABER E VERDADE

A verdade, para Foucault, não existe fora do poder ou sem poder. Ele a entende por “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Desta feita, a verdade além de estar intrinsecamente ligada ao poder, também produz saber.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p 12).

Foucault (2007, p. 13) propõe uma economia política da verdade caracterizada por cinco itens historicamente importantes:

CARACTERÍSTICAS DA VERDADE				
1º É centrada na forma do discurso científico e nas instituições que produzem;	2º Está submetida a uma constante incitação econômica e política;	3º É objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo;	4º É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos;	5º É objeto de debate político e de confronto social.

Quadro 06

Há, desse modo, a necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político e ela “circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande”. Assim, o filósofo entende por verdade “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. O regime de verdade consiste em esta categoria estar “circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. A verdade não é para o estudioso um conjunto de coisas verdadeiras e, sim, as regras determinantes para discernir o que é verdadeiro e o que é falso, a fim de se atribuir ao que é considerado verdadeiro efeitos específicos de poder, de modo que a própria verdade é poder. Poder este, que se exerce nas complexas redes da sociedade. “Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2007, p. 75).

O poder, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligado às relações de saber, embora não se trate de uma única e mesma coisa, pois,

As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação fluante, isto é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no seu próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato (VEIGA-NETO, 2007, p. 130).

O saber, na forma como é visto por Foucault, se enquadra em quatro instâncias assim especificadas por ele (FOUCAULT, 2007, p. 204): I - “O domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não *status* científico [...]”; II - “[...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]”; III - “[...] o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]”; IV - “[...] se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]”. Esse conjunto de elementos, formado de maneira regular por uma prática discursiva, é indispensável para a constituição de uma ciência.

Na contemporaneidade, as políticas públicas de inclusão estão inscritas no campo de saber da Diversidade Cultural. Devido a essa inscrição, os sujeitos que estão à margem de uma cultura homogeneizante e globalizante adentram a esse campo de saber científico que lhes é, de alguma forma, especialmente destinado. Passa-se, então, no âmbito acadêmico e político, por um momento em que o saber sobre a marginalização ganha novo direcionamento no sentido de uma tentativa de ruptura com os processos de exclusão por meio de discursos legais e científicos. Tais discursos têm uma legitimidade que lhes é atribuída graças às relações de poder e verdade que estão historicamente imbricadas nos espaços políticos e científicos.

2.7 GOVERNAMENTALIDADE, BIOPOLÍTICA E BIOPODER

A governamentalidade moderna tem, conforme Foucault (2007), como pano de fundo o pastorado cristão. O filósofo afirma que “a partir do fim do século XVII, início do século XVIII, muitas das funções pastorais foram retomadas no exercício da governamentalidade, pois pôs-se a também querer se encarregar da conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008, p. 260). No pastorado cristão, o rei era um “elo” entre Deus e os homens.

[...] essa referência ao pastorado permite designar certo tipo de relação entre o soberano e o Deus, na medida em que, se Deus é o pastor dos homens, se o rei também é o pastor dos homens, o rei é de certo modo o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens e que deve, ao fim do dia e ao fim do seu reinado, restituir a Deus o rebanho que lhe foi confiado. O pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens (FOUCAULT, 2008, p. 167).

O trajeto empreendido por Foucault sobre a governamentalidade passa, ainda, além do pastorado cristão, pelas técnicas político-militares de recrutamento para a guerra para, enfim, chegar à governamentalização do Estado. O nascimento do Estado moderno ocorre “quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (FOUCAULT, 2008, p. 219). Ao passo que o Estado foi sendo governamentalizado, os indivíduos tornam-se instrumentos para os fins do Estado.

Desde o início do século XVII os Estados começam a entrar em competição de forma que pontos fortes e fracos tornam-se importantes *historicamente*, na medida em que cada estado enfrentava um futuro indefinido, preso à luta e à competição com outros estados. O conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se criticamente importante para preservar, senão para reforçar, o Estado. Deverá estar incluído nesse conhecimento político, se é que os indivíduos devam ser utilizados para reforçar o Estado, o conhecimento dos indivíduos, de suas inclinações, habilidades e capacidades para serem utilizados. [...] A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos na saúde e na educação são *agora* investimentos instrumentais no indivíduo, a serem sacados mais tarde pela crescente força do Estado (MARSHALL, 1994, p. 30).

A governamentalidade dos indivíduos para aumentar as forças do Estado ocorre por meio de técnicas de poder. Uma dessas técnicas consiste na conduta dos homens, que passa do poder soberano (poder do rei) para o poder disciplinar (poder do Estado), sendo que este age a partir de uma anatomia política sobre os corpos dos sujeitos.

A governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das “coisas”, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas. Para o Príncipe de Maquiavel, as “coisas” são o território e seus habitantes, com a ênfase no primeiro. Na nova forma de Estado, o governo não se aplica ao território *per se*, mas, em vez disso, à complexa unidade dos homens em todas as suas relações e em seus vínculos com a propriedade e a cultura em seus mais amplos sentidos, incluindo acidentes e desastres tais como a fome e a guerra (MARSHALL, 1994, p. 30-31).

Um dos principais mecanismos para assegurar a distribuição das “coisas” e instrumentalizar os sujeitos para os fins do Estado são as instituições, tais como escolas, hospitais, etc. Há, com a implantação desses mecanismos, uma transposição do que era na época dos reinados a “visibilidade do rei e a invisibilidade dos súditos” para a “invisibilidade da disciplina e visibilidade dos sujeitos” (POGREBINSCHI, 2004, p. 195). A partir do Séc. XVIII, o poder disciplinar passa a ser complementado pelo biopoder. É relevante considerar que o biopoder não anula as técnicas disciplinares, trata-se de um mecanismo acrescentado às técnicas preexistentes. “Em outras palavras, o biopoder implanta-se de certo modo no poder disciplinar, ele embute e integra em si a disciplina, transformando-a ao seu modo” (POGREBINSCHI, 2004, p. 195). O biopoder consiste na ação sobre a vida das pessoas ao tratar dos processos de natalidade, longevidade e mortalidade. Nas palavras de Foucault o biopoder é

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (FOUCAULT, 2008, p. 260).

É, pois, necessário ressaltar que o biopoder mantém-se numa relação indissociável com a biopolítica, sendo que esta consiste na forma (mecanismos) de governo que rege a população por meio do biopoder. A biopolítica “implica não somente uma gestão da população, mas um controle que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (REVEL, 2005, p. 55).

Temos então em Foucault, ao mesmo tempo uma separação e uma imbricação entre poder disciplinar e biopoder. Enquanto este age sobre a vida em seu aspecto biológico por meio de mecanismos empregados pela biopolítica, aquele age sobre o comportamento por meio da disciplina. A biopolítica não deixa de ser, entretanto, disciplinar e disciplinadora, o que coloca conceitos de poder disciplinar e de biopoder lado a lado no exercício do poder sobre a vida da população.

É possível apontar alguns exemplos do exercício do biopoder em relação às populações indígenas no *curpus* selecionado para esta pesquisa. Trata-se de políticas empreendidas sobre a vida (biopolíticas) dos sujeitos indígenas.

A figura 5 consiste em um exemplo extraído do site da FUNASA – Fundação Nacional da Saúde, uma das principais instituições com a incumbência de dispensar cuidados à saúde indígena no Brasil. A página recortada apresenta diretrizes para a saúde indígena, exemplo de biopolítica para a governamentalização da saúde, visto tratar-se de uma política para a vida de tais populações. O termo vida é tomado no exercício do biopoder em seu sentido biológico, assim, ao estabelecer diretrizes para a saúde, logo, para a vida ou para a morte dos sujeitos indígenas, o estado governamentaliza a vida destes sujeitos pelo exercício do biopoder. A FUNASA e o site do ministério da saúde operam como biopolíticas para a efetivação da governamentalidade sobre a vida indígena.

Saúde
Ministério da Saúde

BRASIL
PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

FUNASA Ministério da Saúde
Fundação Nacional de Saúde

Página Inicial | Links | Mapa do Site | Fale Conosco Webmail

Você está em: Página Inicial » Convênios » Critérios e Procedimentos para Aplicações de Recursos Financeiros » Saúde Indígena

SAÚDE INDÍGENA

» **Diretrizes**

- Organizar o sistema de saúde dos povos indígenas de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde — SUS, contemplando as especificidades sociais, étnicas, culturais e geográficas;
- Apoiar técnica e/ou financeiramente o desenvolvimento de ações de saneamento básico em área indígena.

» **Projetos**

- 1 - Garantir a atenção à saúde dos povos indígenas nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas
- 2 - Implantação de sistemas de abastecimento de água em área indígena
- 3 - Implantação de sistemas de esgotamento sanitário em área indígena
- 4 - Melhorias sanitárias em áreas indígenas
- 5 - Construção, ampliação, reforma ou adaptação de estabelecimentos assistenciais de saúde indígena (postos de saúde indígena tipos I e II, pólo-base tipos I e II) e das casas do índio

1 - Garantir a atenção à saúde dos povos indígenas nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas

Objetivo:
Assegurar as ações de atenção integral à saúde dos povos indígenas, respeitando seus aspectos culturais e geográficos.

Figura 05

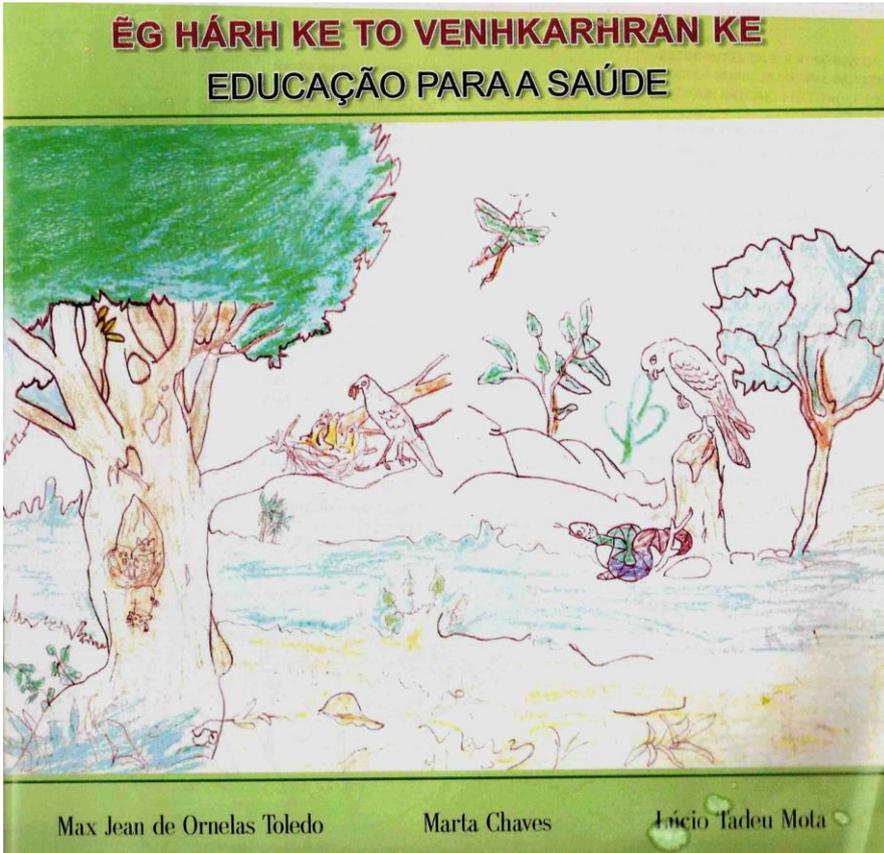


Figura 06

Ti tygtjy t̄y ũn kaga fe kãnh vy mĩ mũ k̄y tóg kuhuru kyvênh han tĩ, r̄yğ tóg tĩ Pneumonia han k̄y, kar ũ tóg jãgfa tĩ gé.

Êg hẽ ri ken k̄y vênh ki rĩrĩ mũ?

- Jãgfa jãfã kutan
- Êg jãfã kar êg nĩgẽ kupe
- Gojo jãpri t̄y ka kanẽ kugpe
- Êg jẽn ke jo êg nĩgẽ kupe
- Filtro ki gojo hã kron ke, ke tũ nĩ k̄y r̄y k̄y
- Vêjẽn kri tygtam han ke, katãnh jo kar kruju jo kẽ gé.

Quando as larvas* passam pelos pulmões, o doente pode apresentar tosse, catarro com sangue, crise de asma, febre e pneumonia. Em alguns casos a pessoa apresenta diarreia e vontade de vomitar. Quando há muitos vermes no intestino, pode se formar um bolo de *Ascaris* entupindo o mesmo, levando a morte, principalmente crianças.

Como podemos prevenir a ascariíase?

- Usando sempre o vaso sanitário
- Lavando as mãos após o uso do vaso sanitário
- Lavando frutas e verduras com água limpa
- Lavando as mãos antes das refeições
- Tomando água filtrada ou fervida
- Protegendo os alimentos de moscas e baratas

 LAVAR BEM AS FRUTAS E ALIMENTOS	 ÁGUA LIMPA
 SEMPRE LAVAR AS MÃOS	 TOMAR BANHO ÁGUA LIMPA

Joanésio Inbej Brum

 <i>Jogar no chão depois de ir banhar</i>	 <i>Jogar água para não ter vermes</i>	 <i>Jogar no terreno depois de beber água</i>	 <i>malhar para não saber do</i>
--	---	--	---

Elvira Nivagatnh Crispim

Figura 07

Ëg tÿ vënhkaga tag kãgmĩ kÿ nĩ tóg ãg tÿ ki kagtĩg tĩg tĩ, kuty kÿ hã ãg négnê tó krykry tĩ, to ag tóg gã gré sĩ he tĩ kejên tóg ãg jãfa kãki vënh ven tĩ, ãg nÿr kamëg ti tĩ, kar tóg ãg, jũ tĩg tĩ gé.

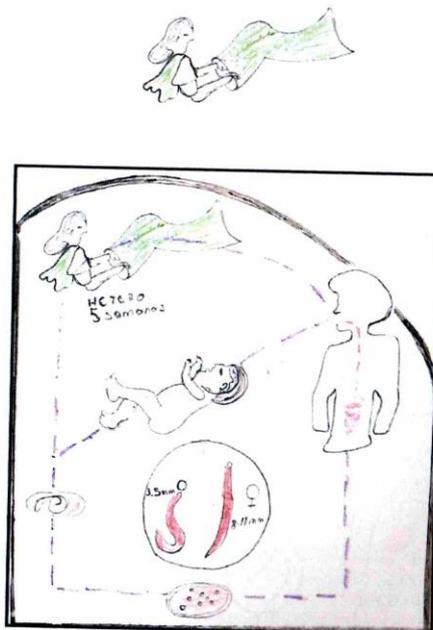
Na maioria das vezes a pessoa não sabe que tem esta doença, pois os sintomas são notados apenas quando o paciente sente coceira na região anal, principalmente à noite, ou quando vê o verme chamado de "lagartinha" nas fezes; a coceira provoca perda do sono e nervosismo.

Ëg vënh ki rĩr kÿ ãg enterobiose kãgmĩnh ke tũ nĩ, ãg gen kÿ:

- Ëg ãn prun han
- Ëg nĩgru kykym
- chuvero ki mro
- Ëg nĩgé kupe han, ãg tÿ nén konh ke mũ ke gé.

A enterobiose pode ser evitada tomando-se cuidados básicos, como:

- limpar bem a casa;
- cortar as unhas rente à pele,
- tomar banho de chuveiro,
- lavar sempre as mãos e os alimentos antes de levá-los à boca.



Joanésio Inbej Brum

Figura 08

As figuras 6,7 e 8 foram extraídas de nosso *corpus* de pesquisa. Trata-se de um caderno pedagógico, elaborado por pesquisadores do departamento de Análises Clínicas e do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá – UEM, que contempla resultados da pesquisa “Impacto de ações de saneamento na saúde das populações das terras indígenas de Ivaí e Faxinal no Estado do Paraná”, desenvolvida com recursos da FUNASA. O caderno bilíngue, de caráter pedagógico é intitulado “Educação para a Saúde”, conforme impresso na fig. 6 – capa do caderno, tem como objetivo direcionar a conduta da população indígena a fim de que não contraiam as mais diversas verminoses. Na figura 7, são contempladas instruções para evitar a contração da

ascaridíase, uma infecção causada pelo verme *áscaris lumbricoides* – popularmente conhecido como lombriga. A figura 8, por sua vez, é composta por instruções para evitar a enterobiose, causada pelo verme *enterobius vernacularis*. As figuras 7 e 8, contemplam desenhos feitos por crianças indígenas das comunidades onde foi desenvolvido o projeto e também a versão do texto na língua kaingang.

Os materiais pedagógicos tornam-se, neste caso, mecanismos políticos para o controle, para a governamentalização da vida das populações indígenas e, por isso, biopolíticas para o exercício do poder do estado. Trata-se da biopolítica possibilitando o exercício do biopoder. Como as instruções estão impressas não somente em língua portuguesa, mas também em Kaingang, a língua indígena torna-se também um instrumento para o exercício do biopoder na medida em que porta um discurso sobre uma conduta “ideal” a ser seguida pelas populações indígenas. O bilinguismo opera, neste caso, como estratégia de legitimação do discurso do estado, pois gera o efeito de proximidade das instruções com as práticas culturais indígenas na medida em que é uma conduta sendo (im)posta em “palavras indígenas”.

2.8 DISCIPLINA, NORMA E NORMALIZAÇÃO

A disciplina, conceito fundamental para a análise das práticas discursivas acerca do indígena subjetivado às políticas linguísticas na contemporaneidade, consiste nos métodos de controle e de docilização de corpos a fim de que se tornem de alguma forma, úteis ao sistema capitalista: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2004, p. 118).

O momento hist..órico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto e mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que e também igualmente uma “mecânica do poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o

que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2004, 119).

O domínio sobre os corpos dos indígenas é uma problemática que emerge logo com o início do processo colonizador. O anseio por escravizar esses sujeitos e a falta de sucesso na tentativa de escravização foi um dos componentes históricos durante a colonização. O desejo e a posse do corpo das mulheres é outro acontecimento dado a partir de métodos de docilização, quando não de violência direta. Mas as técnicas disciplinares, tais como apresentadas por Foucault, tornam-se mais evidentes quando se trata da apropriação da terra e da dominação linguística. As técnicas disciplinares das sociedades ocidentais são então aplicadas aos sujeitos colonizados de forma a separar o espaço territorial de circulação e vivência do indígena dos espaços destinados aos não indígenas. Tais técnicas haviam sido desenvolvidas aos poucos a fim de serem aplicadas nas escolas e nas prisões, por exemplo.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturam a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências de conjuntura: aqui uma inovação industrial, a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia (FOUCAULT, 2004, p. 119)

“A disciplina é uma anatomia política do detalhe”, suas técnicas são, muitas vezes, quase que imperceptíveis. Por meio dessas técnicas ela distribui primeiramente os indivíduos no espaço, e essa distribuição já é uma forma de docilização pautada na normalização disciplinar.

A normalização tem para Foucault duas formas de manifestação. A primeira se refere aos dispositivos disciplinares e a segunda aos mecanismos de segurança. No que se refere aos dispositivos disciplinares, Foucault (2008, p. 74-75) atesta que de fato a disciplina normaliza, mas que há especificidades na normalização disciplinar que precisam ser levadas em conta. São elas: I- A disciplina decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro; II- a disciplina classifica os elementos decompostos no espaço em função de objetivos específicos. “Quais são os melhores gestos a fazer para obter determinado resultado? [...] Quais são os operários mais aptos para determinada tarefa, as crianças mais aptas para obter determinado resultado?” (FOUCAULT, 2008, p. 75); III- determina as sequências: “como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações?”; IV- a partir das determinações anteriores, a disciplina “estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente”, e após esse processo ocorre a separação entre os aptos e inaptos e por consequência entre o normal e o anormal.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. Essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização disciplinar vá da norma à demarcação final do normal e do anormal, é por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização. Perdoem-me o barbarismo, mas é para melhor salientar o caráter primeiro e fundamental da norma (FOUCAULT, 2008, p. 75-76).

Assim, a principal característica da normalização disciplinar é a norma, visto que se trata de estabelecer modelos a serem seguidos, por isso o filósofo salienta tratar-se mais de um processo de normação do que de normalização.

A instituição da normalização disciplinar em território indígena principia pela própria criação de tais territórios. A separação espacial de sujeitos indígenas e não

indígenas consiste em uma das técnicas empregadas pelo sistema capitalista: A separação do sujeito que produz para a manutenção de um sistema daquele que não produz. Entretanto, se um desses sujeitos, que está à margem do sistema, desejar acessá-lo, deverá passar por instituições responsáveis pela inclusão no sistema e no mercado de trabalho, tais como as universidades e empresas que utilizam, como estratégias de marketing, o apoio às políticas do desenvolvimento sustentável e da inclusão. Esse sujeito adentrará, então, a outro regime de normalização disciplinar que não o moldado para a sua comunidade étnico-territorial.

Os mecanismos de segurança, por outro lado, constituem um processo distinto de normalização que não é a disciplinar. Enquanto a normalização disciplinar, nas palavras de Foucault, “partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal” e por essa razão pode ser identificado mais como um processo de normação do que de normalização, em se tratando de mecanismos de segurança ocorria o inverso.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. Ternos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização (FOUCAULT, 2008, p, 83).

Um exemplo citado por Foucault em *Segurança, Território e População* em relação a mecanismos de segurança que desembocam no processo de normalização, são as medidas preventivas, tais como a vacinação, conforme explicitado no quadro abaixo que sintetiza a explanação do filósofo sobre dispositivos disciplinares e mecanismos de segurança.

DISPOSITIVOS DISCIPLINARES		MECANISMOS DE SEGURANÇA	
NORMAÇÃO	DOCILIZAÇÃO DISTRIBUIÇÃO DOS CORPOS	NORMALIZAÇÃO	PREVENÇÃO E CONTROLE
	É instituído um modelo que é considerado ideal. É então separado o normal do anormal a partir do modelo pré-estabelecido. Exemplo: Escolas e quartéis.		São identificadas diferentes curvas de normalidade e tenta-se trazer o “menos normal” o mais próximo possível do “mais normal”. Exemplo: Vacinação e tratamento de enfermidades.

Quadro 07

Em se tratando das políticas linguísticas, são identificáveis tanto os processos de normação quanto os de normalização, pois podem ser ou conter tanto dispositivos disciplinares como também mecanismos de segurança. Configuram-se como mecanismos de segurança por serem documentos, em geral, de cunho educacional e terem suas bases ancoradas no modelo educacional ocidental, ou seja, pautados em padrões culturais não indígenas. Em tais padrões a educação formal traz, em seu bojo, inúmeros dispositivos disciplinares tais como: os documentos que determinam como a escola e o professor devem proceder durante o processo educacional; o próprio espaço físico das escolas com uma divisão espacial determinante para promover a distribuição e a docilização dos corpos; o material didático que também institui uma norma de como operar os conceitos a serem ensinados e aprendidos e determinam, portanto, como os conteúdos devem chegar até os estudantes, entre outros.

São também mecanismos de segurança, pois, está estabelecido nos documentos norteadores e nos materiais didáticos o que é “normal” em se tratando de educação e, a partir desse padrão pré-estabelecido tenta-se aproximar ao máximo a educação indígena dos moldes educacionais não-indígenas, não somente em relação ao espaço, mas também aos conteúdos e aos formatos das aulas.

CAPÍTULO 3

AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DO SUJEITO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

Fazer um estudo sobre o sujeito indígena contemporâneo, requer que sejam considerados os fatores da conjuntura que o cercam, principalmente se está se tratando de uma identidade linguística. A busca pela compreensão de como se configura a identidade linguística do sujeito indígena na contemporaneidade justifica-se pelo próprio contexto histórico no qual ele está inserido, pois com o advento da globalização cultural, o sistema econômico capitalista consolida cada vez mais línguas universais e línguas nacionais. Já as línguas indígenas que ainda resistem a todo o processo colonizador são, por um lado, marginalizadas quando considerada a globalização e, por outro lado, entram em pauta inúmeras discussões que envolvem a identidade indígena e a preservação das línguas. As discussões sobre inclusão são provenientes das mesmas instâncias que promovem a globalização cultural, que por um efeito amenizador do apagamento de identidades que têm promovido adotam a ideia de preservação e inclusão das minorias. A tensão entre identidade global e identidades locais gera discussões acerca de fragmentações identitárias. Tensão ainda maior porque na perspectiva dos Estudos Culturais, conforme salienta Woodward (2000, p. 09), a identidade é marcada pela diferença, logo, é também marcada pela exclusão, pois, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p. 18). No caso dos indígenas, as identidades servem-se de sistemas simbólicos, como por exemplo, das marcas corporais, a língua e os objetos tipicamente indígenas que dão sentido às experiências das comunidades.

As questões concernentes à diferença e a exclusão atreladas às identidades dos sujeitos, conforme exposto acima, constituem-se de forma opaca e ao mesmo tempo complexa. Opaca porque a exclusão pela identidade é velada. Complexa porque há vários aspectos que marcam a identidade de um sujeito ou de um grupo de sujeitos. Isso porque as identidades são definidas por dispositivos diferentes, de acordo com a ordem de inscrição na sociedade. Daí irrompem as condições de classificá-las como cultural, identidade nacional, étnica, racial, regional, entre outras. Há também atribuições específicas de

identidades menos abrangentes feitas em estudos de várias áreas, incluindo os de Análise do Discurso. É comum encontrar estudos que tratam da identidade do estudante, identidade do professor, identidade do idoso, identidade do obeso, identidade do sem-terra e do sem-teto, identidade do executivo e muitos outros.

Diante de todas essas possibilidades de constituição identitária, como delimitar os estudos sobre a identidade do sujeito indígena? Em quais outras identidades a indígena se inscreve? Há um sujeito indígena a ser pesquisado, mas não se trata de uma única identidade indígena, pois há práticas em que uma identidade se sobrepõe a outras. Trata-se de um sujeito que congrega uma identidade racial, cultural, étnica, religiosa, e especificamente no caso do sujeito pesquisado, há ainda a identidade do sujeito indígena professor e do sujeito indígena aluno, há uma identidade territorializada e ao mesmo tempo uma identidade nacional permeando esse sujeito, sem falar em uma identidade global que também afeta sua constituição. Diante de toda a inconstância na constituição identitária, não só dos sujeitos indígenas, mas de todos os sujeitos contemporâneos, buscamos no corpus selecionado, problematizar as recorrências de uma identidade linguística que tem sido representada como em um movimento de recuperação e fixação, como de uma identidade que não está se perdendo. Para isso, mantemo-nos atentos às várias possibilidades de constituição da identidade desse sujeito. As várias possibilidades são, nas palavras de Hall (2006, p. 17), decorrentes dos antagonismos sociais que produzem uma variedade de “posições de sujeito”, ou ainda, de identidades para os indivíduos. As diversas posições que os sujeitos assumem, e, por isso, diversas identidades justificam-se pelo fato que

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurradas em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Tendo como premissa a possibilidade de um sujeito ocupar diversas posições identitárias, discorreremos a seguir acerca dos discursos em prol da unificação de uma identidade nacional.

3.1 IDENTIDADE E NACIONALISMO

Uma das grandes problemáticas quando se fala em uma identidade nacional é definir onde está situada discursivamente a identidade indígena, já que a identidade nacional é (re) produzida sob os princípios da igualdade, excluindo assim, as diferenças que representam a discrepância para uma nação homogênea onde todos – mesmo que de forma imaginada – identificam-se de algum modo.

Mesmo que não contássemos com pesquisas, cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais (CHAUI, 2000, p. 7-8).

Castells (2003, p. 4), assevera que “do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída”. A representação de uma identidade nacional também o é. Ela é construída a partir de elementos específicos fornecidos pelo momento histórico do qual os sujeitos compartilham.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam o seu significado em função de tendências sociais e projectos culturais enraizados na sua estrutura social, bem como na sua visão de tempo/espço. Coloco aqui a hipótese de que, em linhas gerais, quem e para quem se constrói a identidade colectiva são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, e do seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade ocorre sempre num contexto determinado por relações de poder [...] (CASTELLS, 2003, p. 04).

“A nação se constitui historicamente através da modernidade” (BERENBLUM, 2003, p. 85). Assim, o desenvolvimento do conceito de nação visa, dentre outras questões, o desenvolvimento econômico e a adesão de práticas culturais, produzidas e veiculadas pelas mídias mundializadas, o que torna, por vezes, sujeitos que nunca se falaram, viram uns aos outros ou sequer ouviram falar uns dos outros, parecidos em suas práticas culturais e sociais na medida em que assumem as posições de sujeito em práticas culturais

produzidas pelas diversas mídias e pelo poder público, na contemporaneidade, pois há, nas últimas décadas, certo investimento por parte do poder público na promoção do nacionalismo, conforme salienta Laurerhass (2007, p. 12)

O sistema educacional e a mídia tornaram-se, progressivamente, nacionais em sua perspectiva e em seus padrões. O governo nacional fortaleceu seu poder em relação aos níveis municipal e expandiu seu papel na promoção de uma cultura nacional coesa. A atividade econômica, em seus diversos âmbitos, também se tornou mais nacional e, ao mesmo tempo, mais diversificada. Assim, instituições formais e mecanismos informais operam em conjunto com tendências geralmente modernizadoras, como a urbanização, e melhoraram os sistemas de comunicação para homogeneizar e ampliar a identidade com a cultura nacional.

Esse processo de homogeneização e de constituição de uma identidade cultural nacional tem, de acordo com o autor, por princípio que “alguns homens são mais semelhantes que outros”. O agrupamento efetuado pelo princípio da semelhança exclui, de forma inevitável, o diferente, por isso, gera, em todos os segmentos, contradições e exclusões no âmbito da diversidade cultural e linguística. Outro fator a ser considerado, é que os pontos em comum entre determinados grupos que caracterizam uma identidade variam de acordo com o período histórico e político em que os sujeitos estão inseridos.

A primazia dada à identidade cultural nacional deriva das realidades políticas da época. O Estado nacional é a forma preeminente de organização social na modernidade, e organiza a vida econômica, política, social e intelectual. Além disso, a maioria dos Estados protege e promove ativamente o bem-estar de sua cultura nacional, e diversos mecanismos formais e informais são mobilizados para alcançar esses objetivos. Apesar das predições sobre as novas ordens econômicas mundiais, o fim da história e o surgimento de uma cultura cosmopolita global, é mais provável que os Estados nacionais e, conseqüentemente, as culturas nacionais prevaleçam de uma forma ou de outra como a principal forma de organização social no futuro próximo (LAURERHASS, 2007, p. 15).

Partindo do princípio de que a homogeneidade compõe a igualdade no âmbito cultural, a cultura nacional, a fim de manter o princípio de igualdade, precisa ser produzida de forma a ser aderida pela maioria dos sujeitos que habitam um território nacional. Nessa dinâmica, as culturas minoritárias que não se enquadram aos padrões da cultura nacional conforme esta foi produzida sofrem, simultaneamente, os processos de exclusão e inclusão na medida em que se inserem em uma tensão de por um lado compor o mosaico de uma

cultura nacional e por outro não participarem dela de forma igualitária em comparação à grande maioria, como ocorre, por exemplo, com as línguas indígenas em relação à portuguesa em um país como o Brasil.

3.2 A LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

A identidade nacional em países colonizados percorre caminhos curiosos, contraditórios e efêmeros. No Brasil, por séculos essa identidade esteve vinculada ao país colonizador. Mesmo após a proclamação da república, não houve uma ruptura imediata, pois ainda que no campo político tenha havido significativas modificações na transição do sistema monárquico para o republicano, não é possível apagar os acontecimentos históricos que constituem a identidade de um país. Há elementos da história e de uma memória individual e coletiva que afetam e compõem as identidades. Mas afinal, que identidade é essa? Uma identidade indígena? Europeia? Africana? Como determinar a identidade nacional de um país colonizado e tão heterogêneo? Ou ainda, as identidades nacionais de fato existem?

De acordo com Berenblum (2003, p. 34) “o capitalismo, e junto com ele o declínio das línguas sagradas e a difusão das línguas vernáculas, teve um papel central nas transformações que deram origem ao surgimento das nações e da consciência nacional”. Sobre a origem da ideia de nação, Chauí afirma que:

É muito recente a invenção histórica da nação, entendida como Estado-nação, definida pela independência ou soberania política e pela unidade territorial e legal. Sua data de nascimento pode ser colocada por volta de 1830. De fato, a palavra "nação" vem de um verbo latino, *nascor* (nacer), e de um substantivo derivado desse verbo, *natio* ou nação, que significa o parto de animais, o parto de uma ninhada. Por significar o "parto de uma ninhada", a palavra *natio*/nação passou a significar, por extensão, os indivíduos nascidos ao mesmo tempo de uma mesma mãe, e, depois, os indivíduos nascidos num mesmo lugar (CHAUI, 2000, p. 14, grifos do autor).

A partir da incorporação do conceito de nação às extensões territoriais que formam os países, ocorre a emergência político-cultural do patriotismo e de uma identidade nacional, cuja concepção está atrelada, conforme discutido no capítulo 1, às comunidades imaginadas, tal como propõe Anderson (2008). Para o estudioso, a

nacionalidade e o nacionalismo são produtos culturais que despertam um apego profundo. Há, na perspectiva de Anderson (2008, p. 32), quatro razões que determinam o caráter das comunidades como imaginadas. São elas: 1ª – Todos os membros, mesmo os de nações muito pequenas, jamais se conhecerão ou ouvirão falar uns dos outros, entretanto, cultivam a ideia de comunhão entre todos os sujeitos de uma nação; 2ª – A nação é limitada, pois mesmo a maior delas, ainda que contenha em seu território milhões de habitantes, este território é limitado. Quando se fala em nação, não se imagina uma extensão de seres humanos, e sim de um grupo de seres humanos que habitam determinado espaço territorial; 3ª – A nação é imaginada soberana, a partir dos pressupostos herdados do iluminismo, quando a legitimidade do reino dinástico e hierárquico de ordem divina estava sendo abalada e as nações sonhavam em ser livres, sem estar sob a égide da dominação divina. Daí emerge a ideia de que para que ocorresse essa liberdade, era necessário que o Estado fosse soberano; 4ª – Ela é imaginada como comunidade porque por mais que existam desigualdades sociais, a nação é sempre concebida como se nela houvesse uma relação de fraternidade horizontal. “No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, tantos milhões de pessoas tenham-se não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas” (Anderson, 2008, p. 34). Nas palavras de Chauí (2000, p. 08) a idealização de uma nação traz consigo o projeto de igualdade a partir da propagação da fraternidade desde sua concepção, “e essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna”.

Uma dos elementos que garantem alguma igualdade na maioria dos países é a língua nacional. No Brasil, a língua nacional está atrelada a uma colonização econômica cultural e linguística. A produção de outros bens simbólicos que caracterizam uma nação, além da língua, também são fundamentais no processo de “criação” de uma nação.

[...] a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados “mitos fundadores”. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral incitado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para

dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2000, p. 85).

No caso do Brasil, para que houvesse a adesão aos símbolos nacionais e à língua portuguesa, foi necessário o apagamento da maioria das línguas indígenas e o não reconhecimento das que ainda restavam. Esse processo possibilitou a criação de um forte apego nacionalista em torno da língua portuguesa. Isso porque na formação de uma comunidade imaginada em uma extensão territorial como a do Brasil, o bem comum de quase todos os brasileiros é, essencialmente, a língua. Pode haver distinção de raça, credo, classe social, mas ainda resta a língua como princípio de igualdade.

A língua é uma das criações culturais da comunidade nacional, ou melhor, é a primeira das suas criações que de alguma maneira as condiciona a todas ou à maioria delas. E é, ao mesmo tempo, o símbolo da comunidade nacional e o signo através do qual se identificam seus membros que, falando a mesma língua se reconhecem como fazendo parte do mesmo grupo, do mesmo povoado, da mesma nação (SIGUAN apud BERENBLUM, 2003, p. 21).

Berenblum (2003, p. 25), lembra que “o monolíngüístico nacional não tem nada de natural, pois é o resultado de processos políticos de unificação linguística que resultam na imposição de uma língua como oficial”. Imposição que garante uma identidade linguística mais ou menos homogênea¹⁹ aos habitantes de uma determinada nação. Tal homogeneização efetiva-se de fato com a implantação generalizada dos sistemas nacionais. Até então, conforme assevera a autora, não poderia existir nenhuma *língua nacional* com o sentido que é a ela atribuído atualmente. Assim a institucionalização de uma língua e a formação de uma comunidade imaginada é perpassada por relações de poder, na medida em que são constituídos saberes sobre qual língua deve ser falada para que o sujeito possa fazer parte da comunhão nacional.

A língua, tomada como expressão direta da cultura, traz à tona o processo de homogeneização cultural, pois se há somente uma língua nacional, ocorre por extensão a homogeneização da cultura. Este é um dos fatores que possibilitam falar em uma identidade nacional.

¹⁹ Mais ou menos homogênea porque consideramos as variedades linguísticas, que não são poucas em um país como o Brasil, as línguas de imigrantes até hoje faladas em pequenas comunidades e também as línguas indígenas.

Os atributos que reforçam a identidade nacional neste momento variam, porém, em todos os casos, pressupõem uma história compartilhada ao longo do tempo. *Colocaria a hipótese de que a língua, principalmente uma língua plenamente desenvolvida, constitui um atributo fundamental de auto-reconhecimento bem como do estabelecer de uma fronteira nacional invisível em moldes menos arbitrários, que os da territorialidade, e menos exclusivos que os da etnia.* Isso deve-se ao fato de, sob uma perspectiva histórica, a língua ser o elo de ligação entre a esfera pública e a privada, entre o passado e o presente, independentemente do efetivo reconhecimento de uma comunidade cultural pelas instituições do Estado (CASTELLS, 2003, p. 62, grifos do autor).

O monolinguismo configura-se, pois, para a constituição de uma cultura nacional, para o sentimento de patriotismo, nacionalismo, para a constituição de uma cultura étnica e para a própria identidade nacional, como algo positivo na medida em que se torna um bem comum a toda uma nação – já que o monolinguismo afeta inclusive as Terras Indígenas - e, portanto, um elemento de ligação entre seus membros. Torna-se, por outro lado, um elemento que possibilita práticas de exclusão quando seus membros rejeitam não somente línguas estrangeiras, mas também as línguas indígenas faladas dentro do território nacional e em suas fronteiras, bem como das variantes da própria língua nacional.

3.3 NACIONALISMO LINGUÍSTICO X LÍNGUAS INDÍGENAS

No Brasil, a língua portuguesa tem uma função política marcada na questão do nacionalismo por ser a única língua oficial. Assim, o território nacional se configura como um não lugar para as línguas indígenas, visto que não se trata de línguas que constituem a identidade nacional, mas a identidade de uma minoria étnica inserida no espaço da língua portuguesa. Dessa forma, a língua oficial é consolidada como elemento de cidadania com a criação dos estados nacionais.

Ao ser uma língua nacional considerada uma das representações maiores da identidade de uma nação, as línguas indígenas, nas relações entre saber e poder em um mundo neoliberal, são privadas de razões para se tornarem oficiais. Ainda que sejam reconhecidas e até mesmo oficializadas, elas não terão valor de mercado e por isso continuarão marginalizadas, pois seria permitido ao indígena utilizar sua língua, mas em condições muito restritas e específicas. Nesse sentido, quando se determina a identidade

nacional pela língua, haverá sempre sujeitos que não se inserem nesse campo identitário, tal como os estrangeiros e indígenas. A questão é problemática por que “a língua é um símbolo de identidade (talvez mais poderoso) que permite reconhecemos como naturais de uma cidade, de um país e, ao mesmo tempo, identificar quem não o é. Esse poder atribuído à língua data de épocas imemoriais” (BERENBLUM, 2003, p. 20).

Isto porque com a fusão de Estado e Nação se constroem as bases para a unificação linguística e cultural num território particular. A nação necessita de unidade e essa unidade — cultural e linguística — possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. É durante este processo que se difunde de maneira oficial a ideia de *língua materna* e ela funciona como fator de unidade e símbolo de identidade (BERENBLUM, 2003, p. 24).

Quando a língua materna de um grupo não é a língua oficial do país, os processos de exclusão pela língua passam a ser evidenciados principalmente em sujeitos que têm como língua materna a língua nacional. Sendo a língua nacional um elemento essencial para a cidadania, por consequência os sujeitos que não têm sua língua materna reconhecida como língua oficial ocupam, discursivamente, o lugar de não-cidadãos, ainda que na Constituição Brasileira sejam reconhecidos como tal.

A institucionalização seletiva da identidade provoca um efeito indireto na dinâmica geral do Estado e da sociedade. Nem todas as identidades têm condições de encontrar refúgio nas instituições dos governos locais e regionais. De fato, uma das funções de diferenciação territorial adotada pelo Estado é manter o princípio da igualdade universal, ao mesmo tempo em que organiza a aplicação desse princípio sob a forma de uma desigualdade segregada (CASTELLS, 2003, p. 332).

Com a legitimidade da cidadania atrelada à questão da língua, pode-se dizer que há uma identidade selecionada a ser institucionalizada e reconhecida enquanto nacional: a dos que têm como língua materna a língua portuguesa. Os processos de segregação tornam-se assim, inevitáveis e evidentes, já que as minorias étnicas não estão contempladas no processo de institucionalização, ainda que haja o reconhecimento das línguas minoritárias na Constituição Brasileira²⁰. Trata-se, pois, somente de uma menção e não de uma oficialização. Uma língua institucionalizada se constitui, pois, como uma técnica de normalização na medida em que seleciona e separa o que é normal, e, portanto, tem

²⁰ Ver tópico 1.2.3

cidadania legitimada, do que é anormal, e, será então segregado por não se enquadrar aos padrões da normalidade. Por essa razão, a segregação perdura e entra em contradição com as políticas de inclusão da contemporaneidade.

3.4 O RESSOAR DE TENSÕES NO CONCEITO PÓS-MODERNIDADE

A denominação de pós-modernidade, conceito erigido pelos Estudos Culturais, tem recebido, em algumas circunstâncias, uma interpretação pacífica, na qual a globalização aparece como um movimento consumado no qual não haveria tensões, onde os sujeitos seriam promovidos ao patamar da igualdade, pois todos teriam acesso aos mesmos meios de comunicação, aos lanches do McDonald's e à Coca-Cola. Trata-se de efeitos de discursos produzidos pelos meios de comunicação, principalmente no que concerne à publicidade. Os recursos utilizados pelas publicidades e pelas notícias são, muitas vezes, dispositivos de normalização ao naturalizar determinadas práticas culturais. O fato de um sujeito indígena Kaingang poder consumir o mesmo produto que o jovem que mora no centro de Nova York, produz um sentimento de igualdade que promove um apagamento do fato de essa igualdade se limitar somente a alguns bens de consumo. Assim, as identidades, embora pareçam, na superfície discursiva, estarem sendo homogeneizadas de forma muito pacífica e aderindo às práticas da pós-modernidade, têm sido permeadas por tensões e contradições.

Uma das formas, talvez a principal, de uma comunidade por um lado, adentrar, competir e participar dos processos de globalização, e, por outro, proteger-se da homogeneização cultural promovida por esta mesma globalização, é por meio da consolidação da cultura nacional, e, para que essa consolidação aconteça “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional tenta unificá-los numa identidade cultural, para representá-los como todos pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

O efeito de homogeneidade torna, por vezes, opacas as relações de contradição, das diferenças e dos conflitos. Coloca, enfim, no plano da invisibilidade, os processos de exclusão que ocorrem em uma sociedade nacional e também as exclusões que o próprio conceito de sociedade nacional é capaz de produzir.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2006, p. 61-62).

Uma maneira, de acordo com o autor, de promover tal efeito de unificação tem sido representar as culturas usando a expressão “um único povo”. Classificação que silencia os diversos povos que constituem uma nação e que adentra uma problemática definição do conceito de etnia que é, muitas vezes, utilizada equivocadamente para definir uma nação de forma “fundacional”. “A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ que são partilhadas por um povo” (HALL, 2006, p. 62). Dessa forma, uma nação é constituída por diversas etnias e o termo “nação” não poderá ser confundido com o de etnia. O conceito de identidade nacional discursivizado como generalizante e unificador torna-se problemático ao desalojar as diferenças que constituem uma nação, visto que as minorias étnicas com suas características culturais próprias não estão contempladas nesse termo. Há ainda dentro das especificidades de cada uma das etnias, elementos específicos que as diferenciam do restante da população. No que diz respeito às línguas, por exemplo, estas não são apenas códigos linguísticos, pois têm significação cultural. Por essa razão, a língua pode ser tomada como um elemento constituído pelo domínio do simbólico. Se tomarmos como exemplo a palavra sol, tal palavra pode produzir significados distintos para um sujeito indígena de determinadas comunidades, pois em sua cultura, há uma proximidade com a religiosidade, com a representação de um Deus, o que não ocorre em outras culturas.

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

Se, por um lado, o conceito de identidade nacional se torna unificador em relação às diversas culturas existentes em uma nação, por outro lado, o mesmo ocorre com a globalização cultural em relação às culturas nacionais, pois, quando os membros que constituem a cultura nacional - sob o modelo constituído pelo conceito de comunidade

imaginada - são expostos às influências externas, a manutenção das identidades culturais é abalada, pois há uma desestabilização promovida por dispositivos, como as mídias mundializadas, por exemplo, que abalam a estruturas das comunidades imaginadas como nacionais vistas a priori como sólidas.

Quanto mais a vida social se torna medida pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – dos tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural” (HALL, 2006, p. 75).

O atual processo de globalização cultural, não ocorre, entretanto, sem tensões, visto que não é possível homogeneizar as identidades desalojadas, mesmo os sujeitos que têm acesso às mídias, pois é possível que sujeitos ocupem outras posições que predominem em relação à que poderiam ocupar em uma cultura global. Isso pode ocorrer com os sujeitos indígenas, por exemplo, pois, ainda que a maioria deles tenha acesso a diferentes mídias e às escolas, há uma identidade étnica, que, por englobar língua e cultura, pode predominar e gerar tensões no campo social e político. É neste ponto que a cultura indígena se torna híbrida e, por vezes, cindida. Há, por um lado a necessidade de adesão aos processos de globalização cultural para que sejam sujeitos incluídos, e por outro, a necessidade de resistir para que a cultura de toda uma etnia não se perca ou que seja restituída.

É nesse espaço de tensão que estão, pois, as escolas indígenas e as proposições de ensino bilíngue. Ao problematizar essa tensão, é possível encontrar respaldo nos estudos culturais, educacionais, históricos e discursivos, que caminham para uma discussão que leva em conta a “tensão entre o ‘global’ e o ‘local’ na transformação das identidades” (HALL, 2006, p. 76). Conforme salienta o pesquisador, há, juntamente com o impacto do global, um novo interesse pelo local. “Assim, ao invés de pensar no global como ‘substituindo o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’” (HALL, 2006, p. 77). Em relação a uma ora articulação, ora cisão, promovidas nas discursivizações sobre o local e o global, Hall conclui que:

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas e tras-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam [...] tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras” (HALL, 2006, p. 87).

As identidades tornam-se neste espaço da pluralidade, também plurais, pois os sujeitos são levados a assumir diversas posições de identidades. Se em determinadas condições o sujeito precisa assumir uma “identidade geopolítica local”, como a indígena, em outras, ele precisa ocupar o espaço de uma identidade nacional para que possa ser incluído e seja um “cidadão brasileiro”, ou ainda, uma identidade global, para que possa ter acesso ao imenso mercado de bens culturais mundializados. Quando um sujeito se vê impossibilitado de ocupar determinada posição de identidade, por estar ocupando outra, embora ele possa ocupar uma e outra de forma simultânea, ele passa a ser um sujeito excluído.

3.5 A CONSTITUTIVIDADE DA EXCLUSÃO NA IDENTIDADE

A identidade é uma questão delicada, pois reivindicar uma identidade implica reivindicar pertencimento a determinado espaço ou grupo. O pertencimento (WOODWARD, 2007, p. 13) é a garantia da legitimidade para falar de um lugar discursivo ou sobre esse lugar. E, se há um pertencimento a um determinado grupo, há inevitavelmente o não pertencimento a outro, estabelecendo-se assim a diferença entre os grupos identitários.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas um processo

pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida aqui como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2000, p. 75-76).

É por ser a identidade estabelecida pela diferença que a maioria dos grupos que se inscreve no âmbito da diferença reivindica o reconhecimento e a inclusão de suas identidades. Diferença que se instaura no nível da exclusão, pois, se é necessário o reconhecimento de características classificadas como diferentes, é porque elas não estão participando de algum campo da sociedade de maneira satisfatória ao sujeito e ao seu grupo. É por esse caminho, pela relação inclusão/exclusão, que a questão identitária está intrinsecamente ligada às relações de poder e de saber.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

As identidades estão situadas em relação ao poder porque ocorrem também disputas em nível discursivo no campo identitário. Há sempre identidades predominantes que se estabelecem como modelos, como ideais, como padrões a serem seguidos. Trata-se de identidades que estão fixadas como normas a serem seguidas e, por isso, possibilitam uma separação entre a identidade “normal” e a “anormal”. As concepções de normalidade e anormalidade em relação aos modelos educacionais que instituem identidades estão, pois, delimitadas pelo modelo escolar institucionalizado no território nacional, ou seja, é a escola não indígena que normaliza a escola indígena. Desse modo, são fixadas identidades para os sujeitos indígenas e estabelecidas como normas a serem seguidas.

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são

avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2000, p. 82, grifo do autor).

Em se tratando das identidades linguísticas no Brasil, a da língua portuguesa, ou ainda, a do português padrão é a que têm legitimidade. É portando, o sujeito cuja língua materna é a portuguesa é o representante da “normalidade linguística” no território nacional brasileiro. O que torna as identidades linguísticas dos indígenas, dos imigrantes, dos regionalistas, enfim, de todos aqueles que usam uma língua que não a portuguesa ou então variedades do português, marginalizadas. Por essa razão, a identidade linguística de quem fala o português pode ser considerada *a* identidade em relação às *outras* identidades linguísticas que compõe o quadro da diversidade no Brasil. Não é possível, entretanto, manter as identidades autônomas, isto é, cada uma em seu espaço, como se não houvesse imbricações históricas e discursivas que as constituem mutuamente. Se a identidade é estabelecida pela diferença, o “diferente” também possui uma identidade que constitui “o mesmo”. Em relação à constitutividade da anormalidade na normalidade, Silva considera que

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, de definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2000, p. 84).

Voltamos, assim, ao conceito de “comunidade imaginada”, proposto por Anderson (2008). Sendo, pois, uma nação composta de diversas identidades que se constituem na e pela diferença, pensar no conceito de nação enquanto comunidade seja ela linguística, cultural, social ou racial configura-se na produção de um discurso homogeneizador e excludente. Para que, com o passar dos séculos, uma homogeneização linguística seja bem sucedida no sentido de resultar no monolinguismo, ela percorre os

processos de colonização, exclusão e massificação. Constituir uma nação, não é um processo natural, fraternal, mas engendra relações de poder, saber e de dominação.

Dentre os elementos mobilizados para a constituição de uma comunidade nacional estão as imagens que, por serem elementos que congregam história e memória em sua superfície de inscrição, engendram saberes e poderes mobilizados para a produção de identidades. Assim, por entendermos que as representações imagéticas que circulam no espaço escolar não estão ali inscritas ao acaso, dedicaremos as próximas seções deste estudo às teorias da imagem e às considerações de como elas podem operar como um mecanismo de constituição de identidades.

3.6 IMAGEM: UM LUGAR DE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Os materiais didáticos e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI são materialidades repletas de desenhos feitos por crianças e adultos das Terras Indígenas e também de fotografias de situações cotidianas das populações que habitam essas terras. Por saber-se que a presença de um texto imagético em todo e qualquer suporte não ocorre de forma aleatória, buscamos, pois, destacar neste trabalho o papel da imagem enquanto um elemento que opera para a constituição de identidades.

A circulação de imagens no espaço escolar data desde épocas imemoriais. Entretanto, as funções atribuídas à imagem variam de acordo com o tempo e com o espaço nos quais circulam. Dentre as inúmeras funções atribuídas à imagem fixa está a de preservar a memória, seja no âmbito público ou privado. Por essa razão, a imagem, em suas mais diversas modalidades, seja ela pintura, fotografia, desenho ou grafismo, povoa os livros de história, as mídias impressas, os arquivos familiares e os livros didáticos em geral. A imagem torna-se, pois, a possibilidade de cristalizar e até mesmo “eternizar” um determinado acontecimento. Nora (1981) pontua que os lugares de memória não são naturais. Eles são criados e recriados de acordo com a necessidade de “produzir” memória.

Os lugares de memória nascem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. E por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância

comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrifica-los eles não seriam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1981, p. 13).

A necessidade de criar lugares para a memória decorre da ânsia da historicização, de documentar acontecimentos que não fazem mais parte da memória dos sujeitos. Necessidade que promove contradições na relação da história com a memória, pois a memória é um fenômeno sempre atual e carregado por grupos vivos, vulnerável a usos e manipulações. Já a história é a construção do que não existe mais, uma representação do passado. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1981, p. 9).

Diante da constante valorização da linguagem visual, há uma forte tendência de a imagem ocupar cada vez mais o espaço destinado à cristalização da memória. O que chama a atenção dos analistas de discurso que buscam olhar a imagem como uma linguagem que materializa discursos e que produz sentidos, é a forma como a imagem é organizada no arquivo de uma sociedade, o que possibilita a produção de uma memória e não de outra. Davallon (2007, p. 27) argumenta em favor da imagem como operador de memória social, pois ela “representa a realidade, certamente, mas ela também pode conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador)”.

A valorização da imagem pode ser considerada, entretanto, um fenômeno contemporâneo, pois por muito tempo a imagem foi utilizada como forma de ilustração a fim de possibilitar a compreensão de textos para os iletrados. Embora a circulação de imagens aconteça, na contemporaneidade, de forma rápida, visto que os sujeitos podem ter acesso a ela em tempo real por meios de comunicação como a TV e a internet, o espaço ocupado nos materiais didáticos se aproxima da valoração atribuída à imagem nos primeiros séculos da era cristã, conforme aponta Tasso.

Muitos valores atribuídos à imagem fixa são produtos de uma memória coletiva e discursiva, construídos com base no princípio de que ela requer menor esforço intelectual e menor domínio sobre os saberes culturalmente reconhecidos pela sociedade. Essa forma de pensar a imagem tem sua origem em movimentos de evangelização dos primeiros séculos da era cristã (TASSO, 2003, p. 17).

Trata-se de uma estratégia até hoje utilizada no campo pedagógico nos processos de alfabetização. A imagem como ilustração compõe os livros didáticos em todos os níveis de escolarização e principalmente os livros de estórias infantis. Tendo como um dos papéis o de instituir memória social, a imagem, presente em documentos escolares e em livros didáticos, detém a possibilidade de constituir identidades para o sujeito escolar, seja ele aluno ou professor.

Em se tratando dos materiais didáticos e documentos utilizados em escolas indígenas do Estado do Paraná, as propostas pedagógicas buscam promover a inclusão da cultura indígena no currículo. Com a escassez ou quase inexistência de materiais didáticos destinados às escolas indígenas e que estejam pautados na proposta de inclusão cultural, os materiais e documentos têm sido, via de regra, produzidos conjuntamente com estudantes e professores das escolas. Por essa razão, o material imagético apresentado nos livros e documentos é, em geral, produzido pelos sujeitos das comunidades indígenas. Condição de possibilidade de essas imagens instaurarem memória social, mítica e histórica (PECHÊUX, 2007) e, por isso, merecerem atenção especial. Social porque se trata de uma memória que se inscreverá em práticas discursivas das sociedades indígenas e das não indígenas. Mítica porque reproduz saberes cristalizados e inquestionáveis sobre a cultura indígena. Histórica porque são buscados elementos já sistematizados pelo olhar do historiador e que constituem as condições de produção.

Pautamo-nos, ao elencar as três categorias de memória, em Pechêux (2007, p. 50), para quem a “memória deve ser entendida [aqui] não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. A imagem como operador de memória social não contempla, portanto, o caráter subjetivo no processo de leitura de uma imagem. Em uma perspectiva individualista

Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la (MANGUEL, 2008, p. 25).

É a existência da imagem em si mesma que consiste em um operador de memória social, pois o analista não descobrirá que significação esta ou aquela imagem porta. O

sentido já está determinado pelas condições de emergência e de existência da imagem, isto é, o sentido já está posto e é passível de interpretação ou não. Discursivamente, não existirão subentendidos ou entrelinhas no texto, seja ele verbal ou imagético. O sentido está dado, determinado pela história e pela memória. Pode ocorrer, entretanto, de o sujeito leitor ou analista não recuperar pela história e pela memória os sentidos que constituem determinada produção.

3. 7 O DESENHO: REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Por ser o desenho, presença recorrente no corpus de estudo, a necessidade de tecer considerações acerca dessa forma de expressão torna-se latente. Nos materiais didáticos selecionados e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas são abarcados desenhos feitos por estudantes das escolas indígenas e pessoas da comunidade. O desenho é, assim, não somente uma forma de representar uma cultura, uma identidade, mas a própria identidade indígena tomando o seu lugar na história da educação escolar indígena do Brasil e do Paraná. Longe de uma perspectiva artística ocidental, os traços simples, coloridos com lápis-de-cor, reproduzidos no material impresso (re)atualizam a representação da cultura indígena. A representação por meio do desenho é uma das formas mais antigas de expressão humana e tem cada vez mais espaço na contemporaneidade. Trata-se de uma forma de expressão atrelada à sensibilidade e criatividade de quem o produz:

O desenho é uma das formas de expressão dos sentimentos e das impressões visuais de natureza humana. Diferente da fotografia, o desenho é um produto da sensibilidade e da criatividade, executado pela mão do homem a partir da realidade existente ou do imaginário de quem o produz. Sob a perspectiva dos paradigmas da imagem, essa diferença consiste na condição de que o desenho está compreendido no pré-fotográfico e a fotografia no fotográfico, isso porque o primeiro corresponde às imagens feitas à mão, dependendo, fundamentalmente, da habilidade manual de um sujeito para plasmar o visível, a imaginação visual e mesmo o invisível em uma forma bi ou tridimensional. Já o segundo, o fotográfico, refere-se a todas as imagens produzidas por conexão dinâmica e captação física de fragmentos do mundo visível, isto é, dependem de uma máquina de registro, implicando necessariamente a presença de objetos reais preexistentes (TASSO, 2010, p. 102-103).

Há particularidades na composição do desenho que possibilitam que qualquer pessoa, desde que sem restrições cognitivas e físicas, possa produzir esse tipo de

expressão, pois basta um lápis e um pedaço de papel e sem muitas exigências técnicas, apenas um pouco de coordenação motora e sensibilidade para se produzir um desenho. Há também a possibilidade de um desenho ter uma composição técnica bastante elaborada. A ressalva para que qualquer pessoa possa produzir essa modalidade imagética é que o desenho cumpra a função para a qual foi criado, pois “dependendo de sua composição, o desenho pode se apresentar complexo ou ser dotado de total simplicidade e ser, ainda, a ele atribuído à categoria de obra artística ou apenas a uma de suas fases” (TASSO, 2005, p. 149).

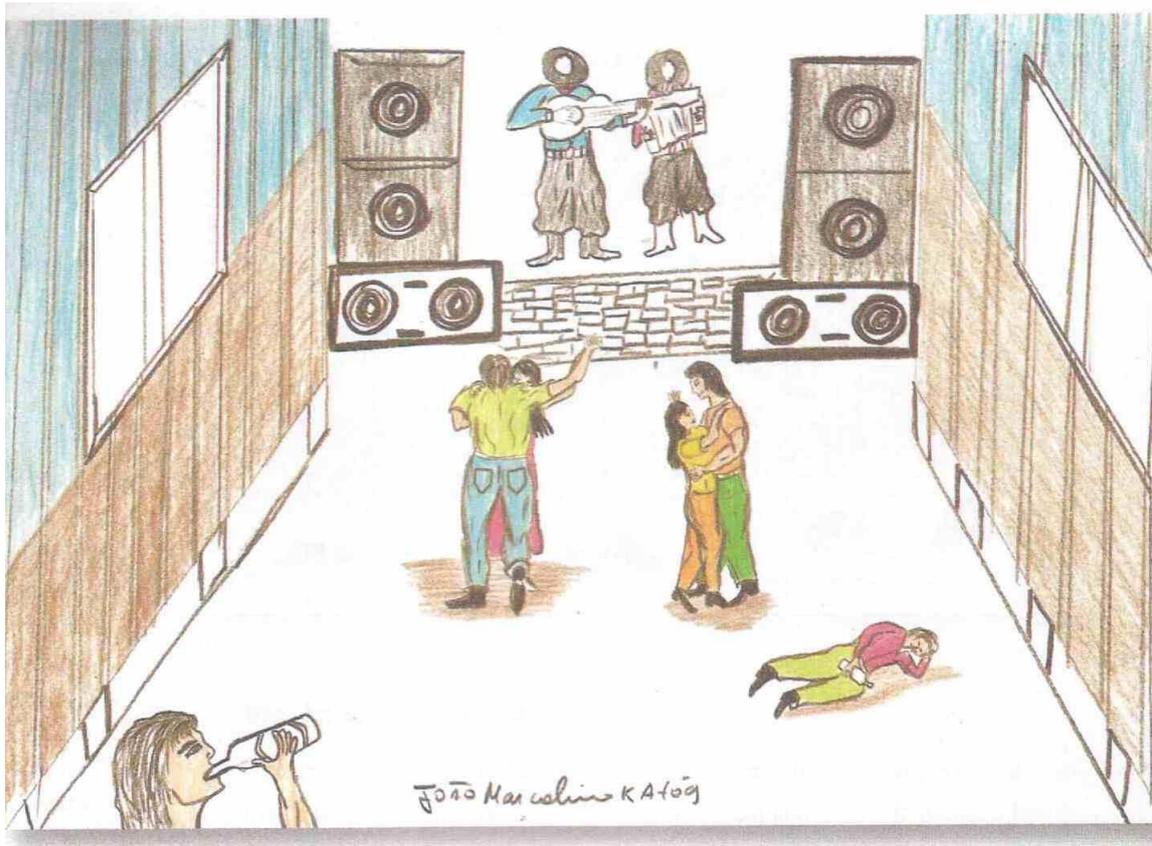
Em relação aos aspectos técnicos do desenho, conforme já mencionado, este pode ou não ser dotado de grandes complexidades. Há, entretanto, elementos básicos que o constituem:

No âmbito do processo de criação de imagens, o desenho resulta da organização dos elementos básicos desse tipo de composição, a saber: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a dimensão, a escala e o movimento que compõem, por sua vez, a materialidade do discurso visual. Entretanto, não basta dizer que os efeitos de sentido veiculados em uma imagem resultam da seleção, combinação e manipulação desses elementos. Faz-se necessário buscar, sob a perspectiva discursiva, o domínio sobre o modo como esses elementos exercem suas funções na produção de sentidos na composição imagética e como se circunscrevem em práticas pedagógicas de maneira a revelar quais concepções sobre a língua, linguagem e leitura são adotadas pelo profissional da educação (TASSO, 2010, p. 103).

Em uma prática pedagógica voltada ao ensino bilíngue, o desenho compõe estratégias específicas, pois além dos elementos técnicos, há elementos discursivos em sua composição, sendo que elementos técnicos podem também revelar os discursivos ao questionarmos, por exemplo, o porquê da utilização de determinada cor, forma e não de outra. Nos limites da semelhança e da similitude, o desenho é a representação do real e por isso, transparece identidades, (re)atualiza e produz memória, ajuda a compor a história. “Vale ressaltarmos que a imagem de um desenho nada mais é do que a representação do real e não a da realidade, uma vez que a realidade consiste nas coisas, na natureza enquanto o real é, em si mesmo, a interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza” (LAPLATINE; TRINDADE, 1996 apud TASSO, 2005, p. 149). Ao utilizar-se dos dispositivos semelhança e similitude é possível desvelar as linhas da visibilidade e da invisibilidade, do que está posto de forma manifesta, e o que está opaco na produção.

Daí sua condição de existência permitir afirmar que os sentidos circunscritos nesse gênero imagético apresentem-se tanto no plano da visibilidade quanto da invisibilidade, serem desvelados como (re)criação e transformação da realidade, e, dependendo das articulações que se encontram em jogo, portar um discurso que evidencia determinados aspectos ou elementos e omite outros considerados irrelevantes aos efeitos de sentidos pretendidos (TASSO, 2005, p. 149).

É relevante destacar que o desenhista pode desejar imitar a sua realidade sensível, transformá-la ou criar um “novo real”. Daí a importância de se considerar as condições de emergência do desenho. Se ele é uma representação do real, que real é esse? Ele faz parte da realidade sensível ou é uma criação artística? Trata-se de questionamentos sem os quais o analista não poderá operar para tratar do desenho enquanto uma modalidade do discurso imagético. A figura 9, por exemplo, extraída de um material pedagógico produzido pela prefeitura de Londrina – PR e que foi distribuído às escolas indígenas deste Estado, é um desenho ilustrativo feito por um sujeito kaingang e que tem a função de reiterar os textos verbais, sendo um dos textos na língua kaingang e outro na língua portuguesa. Trata-se, pois de textos com o mesmo conteúdo, porém, em línguas distintas: Indicativo de que o procedimento metodológico para por em funcionamento a prática do bilinguismo é a da tradução. Dessa forma, além dos aspectos voltados para a preservação da língua kaingang, há também um papel pedagógico que visa agir sobre o comportamento dos sujeitos e, a imagem tem função central nesse processo, uma vez que, embora um sujeito indígena não seja alfabetizado, ao ter contato com a imagem, poderá passar por um processo de identificação com a materialidade discursiva. Assim, se o papel pedagógico da linguagem verbal não for um dispositivo eficaz para a atuação da biopolítica – gestão da população e das suas vidas – cabe à linguagem imagética cumprir esse papel.



Vẽnh kanhír kurã ki ke

Fénhta kurã ki kanhgág ag mré kanhgág fag vỹ vỹnērũ, mugiv, sóte hã to jagnē mré vẽnhringén tí. Fóg ag mré hã ag tóg ag kogfyn tí sir, ag tỹ ag mré vẽnhringrén kãmũ ti jé. Kurã tag kã hã tóg gojfa, serveja, kũjãke, ti kronkron tí sir. fóg ag mré hã. Ký ãg tóg vãhã ùn e ag tỹ gojfa kronkron ký mũgmũg ke jan vég tí sir, kurã tag ti kã. Hã vè ha.

NOS DIAS DE FESTA...

No dia de festa na aldeia, os homens e as mulheres Kaingáng vão para o baile e dançam muito bem o vaneirão, o bugiu e o xote. Os “não índios” sempre são convidados para participar das festas. Neste dia, existe muita bebida e aí eles começam a beber uma cerveja, conhaque, pinga e logo ficam passados com a bebida junto com os amigos brancos. Muitas vezes, durante a festa a gente encontra vários índios caídos no chão de tanto beber.

Figura 9

3.8 A fotografia: registro ou interpretação?

A fotografia é uma materialidade que vem sendo problematizada desde sua emergência por volta de 1822. Isso porque desde então foi a ela atribuído o *status* de ter o poder de portar a verdade, pois as imagens reproduzidas no papel não teriam como serem adulteradas. A credibilidade inquestionável imputada à fotografia é resultante da “consciência que se tem do processo mecânico de produção da imagem fotográfica, em seu modo específico de constituição e existência: o que se chamou de automatismo de sua gênese técnica” (DUBOIS, 1993, p, 25). De acordo com o estudioso, pela fotografia, a necessidade de ver para crer é satisfeita.

As formas de ver a fotografia são divididas por Dubois (1993) em três categorias. A primeira delas e a mais primária é o entendimento da fotografia enquanto “espelho do real”. Nessa perspectiva, a fotografia é diferenciada da pintura por esta ser produto da intervenção da mão do artista com toda a sua sensibilidade e não uma “reprodução mecânica”. O conceito de reprodução essencialmente mecânica atrelado à fotografia gerou dificuldades no processo de reconhecimento da produção fotográfica enquanto produção artística. Em razão da atribuição mimética à fotografia, ela passa a ter as funções sociais e utilitárias que até então eram exercidas pela pintura. Funções estas, que continuam a ser atribuídas à fotografia até a contemporaneidade, visto que tal materialidade é utilizada em grande escala pela mídia impressa, televisiva e online, nos registros familiares, em documentações oficiais e até mesmo como prova de crimes em inquéritos policiais. Além do caráter documental da fotografia, há também o aspecto emotivo que garante valor sentimental a determinadas fotos, pois, “a imagem fotográfica constitui-se na possibilidade de trazer ao observador uma realidade ausente [...]. Nesse sentido, ela é a imagem resultante do congelamento da cena que se perpetua no futuro” (TASSO, 2005, p. 141).

A segunda concepção emerge com a necessidade de desmistificar a ideia de que a fotografia seria uma cópia exata do real. Trata-se de um movimento de transição na concepção da produção fotográfica. Nessa perspectiva,

Qualquer imagem é analisada como uma interpretação-transformação do real, como uma formação arbitrária, cultural, ideológica e percentualmente codificada. Segundo essa concepção, a imagem não pode representar o real empírico (cuja existência é, aliás, recolocada em questão pelo pressuposto sustentado por tal concepção: não haveria realidade fora dos discursos que falam dela), mas apenas

uma espécie de realidade interna transcendente. A foto é aqui um conjunto de códigos, um símbolo nos termos peircianos (DUBOIS, 1993, p, 53).

Esta forma de ver a fotografia possibilita um deslocamento do poder de verdade anteriormente atribuído à fotografia e admite-se a ficção como espaço de significação e uma possível artificialidade da representação. “Trata-se de assinalar a desconfiança quanto à objetividade, à neutralidade e a naturalidade do meio fotográfico na sua reprodução da realidade empírica” (DUBOIS, 1993, p, 53). Consiste em uma dicotomia instaurada entre realidade aparente e realidade interna que desemboca no movimento de denúncia do efeito de real até então propagado nos textos sobre a fotografia.

Já uma terceira e mais contemporânea concepção, evoca a “fotografia como traço de um real”. Esta concepção é erigida por autores que consideram a fotografia como um elemento da ordem do índice. Os principais expoentes desta vertente são Roland Barthes (1915 – 1980) e Charles Sanders Peirce (1839 – 1914). A imagem indicial atesta a existência, mas não o sentido do real. Por essa razão é denominada como traço de um real. “Está na lógica dessas concepções considerar que as fotografias propriamente ditas quase não têm significação nelas mesmas: seu sentido lhes é exterior, é essencialmente determinado por sua relação efetiva com o seu objeto e com sua situação de enunciação” (DUBOIS, 1993, p, 52). Há, nesta perspectiva, um retorno ao referente: “essa referencialização da fotografia inscreve o meio no campo de uma pragmática irreduzível: a imagem foto torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda” (DUBOIS, 1993, p, 53). A indissociabilidade da fotografia e do seu referente é a razão de uma das críticas ao trabalho de Roland Barthes.

[...] Barthes é pego na armadilha, não mais da mimese, mas do referencialismo. Pois aqui está o perigo que espreita esse tipo de concepção: generalizar, ou melhor, *absolutizar*, o princípio da “transferência de realidade”, quando se adota uma atitude exclusivamente subjetiva de pretensão ontológica. Barthes está longe de ter escapado a esse culto – a essa loucura – da referência pela referência (DUBOIS, 1993, p, 53, grifo do autor).

Na crítica que faz à Barthes, Dubois argumenta que, contraditoriamente, com o seu passado semiótico, Barthes sabia que a imagem fotográfica é perpassada por todos os tipos de códigos. Isso já havia ficado claro em um artigo sobre a mensagem fotográfica, em 1961, e é repetido em *A Câmara Clara* em, 1980. Obra em que Roland Barthes busca

determinar as possibilidades de significação da fotografia em torno do *studium* e do *punctum*. O primeiro está atrelado, na designação de Barthes, a uma formação cultural e social daquele que observa a fotografia.

[...] é uma vastidão, ele tem expressão no campo, que percebo com bastante familiaridade em função de meu saber, de minha cultura; esse campo pode ser mais ou menos estilizado, mais ou menos bem sucedido, segundo a arte ou a oportunidade do fotógrafo, mas remete sempre a uma informação clássica. [...] É pelo *studium* que me interessa por muitas fotografias, quer receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações (BARTHES, 1984, p. 44 – 45 – 46).

O *studium* está, pois, no campo do desejo do gostar ou não gostar da fotografia ou dos elementos que a constituem, aprovar ou desaprovar as intenções do fotógrafo. Isso porque, neste caso, a cultura é um bem comum entre criador e consumidor, pois há uma espécie de educação, de “saber” que permite encontrar, para Barthes, o *operator* e suas intenções. Ao contrário do *studium*, o *punctum* refere-se mais a uma reação do que a uma leitura. É o detalhe que fere de imediato o *spectator*, “é o acaso que nela punge”. Na identificação do *punctum* de uma fotografia, é a subjetividade que impera.

Para perceber o *punctum*, nenhuma análise, portanto, me seria útil (mas talvez, como veremos, às vezes, a lembrança): basta que a imagem seja suficientemente grande, que eu não tenha de escrutá-la (isso não serviria de nada), que, dada em plena página, eu a receba em pleno rosto. Com muita frequência, o *punctum* é um “detalhe”, ou seja, um objeto parcial. Assim, dar exemplos de *punctum* é, de certo modo, entregar-me (BARTHES, 1984, p. 69).

A fotografia abaixo, extraída do blog²¹ do sacerdote que celebrou o casamento entre um casal indígena e que também aparece na foto, serve-nos de exemplificação sobre a constituição do *studium* e do *punctum*. Sob a perspectiva Barthesiana o *studium* está constituído por elementos passíveis de reconhecimento em razão da formação cultural de quem olha: o noivo está vestido de terno e gravata bem como o padrinho das alianças. Já a noiva, traça um tradicional vestido de noiva branco, véu, grinalda, um colar cujas pedras assemelham-se a pérolas e segura um buquê de rosas cor-de-rosa. A madrinha das alianças veste um traje semelhante ao da noiva e o menino, seu acompanhante, traça camisa branca,

²¹ Fonte: <http://padrefrateridade.zip.net/images/casamentonaaldeia>

gravata e terno azul. O padre, além do traje utilizado pelos sacerdotes da igreja católica, usa um colar que reconhecidamente provém da cultura indígena, além dos paramentos sacerdotais com cores e formas que lembram as que representam os aspectos culturais do povo kaingang. Ao fundo há uma parede da cor branca, decorada com laços azuis e ao centro há a imagem de Cristo segurando o evangelho. Há um reconhecimento cultural de todos esses elementos na fotografia e, alguns deles a tornam interessante para o espectador.



Figura 10: Casamento na Aldeia Kaingang em Santa Catarina - Brasil

Ao olhar para a fotografia e considerar os aspectos que caracterizam a identidade dos que estão nela representados, mesmo se abdicando de um olhar conservador sobre o conceito do que é ser indígena na contemporaneidade, não há como não observar o que poderia ser caracterizado por uma perspectiva histórica como uma “inversão de papéis culturais”. Ao observar as marcações das diferenças identitárias dos sujeitos indígenas e do não indígena – o padre, torna-se possível constatar um apagamento dessa diferença entre a identidade cultural indígena e a identidade cultural da qual o padre faz parte. Há a construção de um cenário cultural que homogeneíza, faz parecer igual, a cultura do indígena e do padre. O único objeto que representa a identidade indígena, de acordo com a memória historicamente construída, está sendo utilizado pelo padre. Dessa forma o colar,

na perspectiva de Barthes, aparece como *o punctum* da fotografia – aquilo que me atravessa, que punge, que prende o meu olhar.

Devido às mais recentes tecnologias desenvolvidas para a arte fotográfica, como a do *fotoshop* entre outros que admitem modificações na imagem digital, é necessário manter-se atento às possíveis alterações. De fato, a fotografia atesta a existência daquele momento, ainda que os sujeitos pareçam mais magros, mais esbeltos, com outras roupas ou que tenham sido transportados para outro cenário, existente ou não, ou que as faces tenham sido modificadas. Nesse sentido, devido às inovações tecnológicas, a fotografia tem se tornado cada vez mais passível de contestações de sua veracidade. Além das manipulações tecnológicas, se considerado o plano discursivo, há uma leitura primeira, um gesto empreendido pelo fotógrafo ao decidir qual é o enquadramento, o recorte que deve aparecer na fotografia, como aproveitar a luz, dispor os objetos e as pessoas de acordo com seu objetivo. Assim, a fotografia é resultante de uma interpretação prévia do real, realizada por um sujeito que ocupa uma posição discursiva, social e histórica no momento do ato fotográfico. É o que pode ser observado na figura 10, inserida no material didático bilíngue “Terra Limpa”. A fotografia em questão legitima o verbal, constituído por uma proposição bilíngue, pois a modalidade verbal está representada em duas línguas: a indígena e a kaingang. Além de ser um elemento de testemunho, a fotografia aponta para uma conduta pedagógica, visto que após ser apresentado o texto instrucional sobre procedimentos postos como sendo adequados e ideais e que, portanto, gerem a vida da população pelo exercício da biopolítica, a imagem é portadora de uma prática modelar a ser seguida pelos leitores do caderno. Na fotografia, estão contempladas algumas crianças indígenas posicionadas ao lado de sacos contendo o lixo que foi recolhido. A materialidade fotográfica funciona, nesse caso, como elemento normalizador de determinada prática: a de recolher o lixo. Trata-se, pois, de uma disciplinarização, de uma conduta modelar instituída que conta com os efeitos de sentido produzidos pela imagem para legitimar saberes na Terra Indígena.

Gër ag vỹ jykřé há han ke mũ

Ëg tỹ ga kãki vënh kaga kagmig e tag ti to ãg vë jukre venh mũ venh mũ há vỹ tỹ:

- Tétanũ javenh rom ke (vacina) tỹ mẽ há tĩn kỹ mré rãnhřãj tĩ ag;
- Ëg venh fy já kupenhke;
- Jãgfa já fã kután há han ke;
- Ti nĩ tánh ra konh ke tũ;
- Ëg tỹ nãm konh ke mũ kupe han ke
- Ga kri jãfanh ke tũ;
- Pën pë jãfa sãn ke tũ;
- Ëg tỹ jãfa kar ãg nĩgẽ kupenh ke;
- Ëg jen ke jo nĩpenh ke.

Medidas profiláticas sugeridas pelos estudantes das 7^{as} séries

Algumas medidas podem ser tomadas para evitar as doenças transmitidas pelo solo contaminado, como, por exemplo:

- tomar vacina antitetânica, de acordo com a orientação do Serviço de Saúde Pública;
- evitar machucaduras/cortes na pele, não deixando a pele ter contato com a terra;
- limpar imediatamente o corte, se ele não puder ser evitado;
- usar corretamente os banheiros;
- evitar comer carnes cruas ou mal-passadas;
- lavar cuidadosamente os alimentos, principalmente os que são ingeridos crus;
- não defecar diretamente no solo;
- não andar descalço em solo onde existem fezes.



Mutirão para coleta dos resíduos sólidos da T. I. Ivaí

Figura 11

A partir das considerações até aqui tecidas, desenvolvemos no próximo capítulo um gesto de leitura que possibilitará a mobilização dos conceitos apresentados em enunciados extraídos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e em materiais didáticos bilíngues utilizados em escolas indígenas do estado do Paraná.

CAPÍTULO 4

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO SUJEITO INDÍGENA NOS EMARANHADOS DO DISCURSO

4. 1 A COMPOSIÇÃO DO ARQUIVO

O *corpus* de pesquisa, que ora apresentamos, é composto por séries enunciativas extraídas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e também por recortes de Materiais Didáticos bilíngues utilizados em Escolas Indígenas do Estado do Paraná. A concepção de arquivo enquanto conceito basilar para a pesquisa e seleção do *curpus* decorre das proposições de FOUCAULT (2007) em “ A Arqueologia do saber”. Em uma perspectiva Foucaultiana, a composição de um arquivo comporta enunciados heterogêneos:

Temos de tratar, agora, de um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de *arquivo* (FOUCAULT, 2007, p. 146).

Para o filósofo, o arquivo define uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados que, por sua vez, caracterizam o acontecimento. “[...] ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*” (FOUCAULT, 2007, p. 147-148).

Para se chegar à composição do arquivo, os enunciados foram agrupados em séries enunciativas, pois

Para a realização de uma análise arqueológica de discursos fundamentada na história geral, o gesto teórico-metodológico de interpretação do analista deve ter como foco a constituição de séries enunciativas e a descrição das relações que elas estabelecem entre si. (NAVARRO, 2008, P. 62)

Segundo Navarro (2008), de acordo com esta proposta teórico-metodológica, o analista precisa isolar a instância do acontecimento para relacioná-lo a outros enunciados e “recortar uma série enunciativa para verificar as relações entre os elementos dessas séries e o modo como elas significam, constroem, produzem sentidos sobre o acontecimento”. Este procedimento metodológico propõe uma análise a partir de séries porque para a AD Foucaultiana os sentidos estão nas séries que contemplam enunciados dispersos nos quais encontramos regularidades, e é nas regularidades que estão os sentidos.

A composição do arquivo a partir das séries enunciativas é o que possibilita identificar o sistema que rege o aparecimento de um determinado enunciado, pois, parte-se de enunciados que constituem as regularidades de um acontecimento para então agrupá-los de acordo com tais regularidades, que compõem uma prática discursiva acerca do objeto a ser investigado.

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas [...] (FOUCAULT, 2007, p. 147).

As regularidades de um arquivo possibilitam delimitar a singularidade, isto é, a irrepetibilidade de um determinado acontecimento. Retomemos o “Diretório dos Índios”, política instituída por Marquês de Pombal em 1759. Trata-se de um acontecimento que constitui uma ruptura na identidade linguística dos sujeitos indígenas que habitavam o Brasil naquela época. É possível reunir enunciados que caracterizam o acontecimento como singular, pois além do próprio documento outorgado por Pombal, haviam discursos que circunscreveram a elaboração e a instituição da legislação, como os referentes ao conflito entre a Igreja Católica e a Coroa, por exemplo.

Não é possível, entretanto, a descrição de todas as regularidades do arquivo. Conforme assevera Foucault,

[...] não nos é possível descrever nosso próprio arquivo, já que é no interior de suas regras que falamos, já que é ele que dá ao que podemos dizer - e a ele próprio, objeto de nosso discurso - seus modos de aparecimento, suas formas de

existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento. O arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade. Dá-se por fragmentos, regiões e níveis, melhor, sem dúvida, e com mais clareza na medida em que o tempo dele nos separa: em termos extremos, não fosse a raridade dos documentos, seria necessário o maior recuo cronológico para analisá-lo (FOUCAULT, 2007, p. 148).

Não temos, portanto, a ambição, nem mesmo seria possível reunir e descrever todo o arquivo existente sobre políticas linguísticas indigenistas promotoras do bilinguismo nas escolas indígenas do Estado do Paraná. Trata-se de um recorte pontual, delimitado por trajetos que tematizam sobre o modo como é concebida a identidade linguística do sujeito indígena nas proposições de ensino bilíngue em políticas linguísticas instituídas no Brasil que afetam às línguas autóctones.

A opção pelo RCNEI ocorreu pelo fato de o documento ser o único a estabelecer nortes para práticas pedagógicas em Escolas Indígenas no Brasil e, por isso, tratar-se de um mecanismo modelar institucionizado e legitimado para determinar práticas e condutas na pedagogia escolar indígena. Já a seleção de materiais didáticos ocorreu pela necessidade de avaliar a perspectiva discursiva pela qual o bilinguismo é tratado e os efeitos produzidos por tal perspectiva na constituição identitária do indígena Kaingang paranaense a fim de contribuir para as investigações realizadas no projeto “Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas Escolas Indígenas Kaingang do território etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro” CAPES - UEM.

O critério estabelecido para a seleção dos excertos do RCNEI foi o de que todos os recortes tratassem do bilinguismo. Foram então selecionados recortes de proposições para várias disciplinas, tais como, temas transversais, história, geografia, artes e línguas indígena e portuguesa. Foi também considerado o capítulo destinado às Orientações Pedagógicas. Na disposição do corpus não há identificações das disciplinas das quais foram extraídas os excertos, pois não é o objetivo deste estudo investigar as diferentes formas de tratamento do bilinguismo em cada uma das disciplinas, e sim, a forma como é tratado o bilinguismo no âmbito da Diversidade Cultural enquanto uma Política Linguística a ser implantada nas Escolas Indígenas.

Os recortes selecionados são constituídos, no caso do RCNEI, por trechos extraídos do corpo do documento, de citações atribuídas às lideranças indígenas que se encontram ora no corpo do documento, ora fora do texto, às margens do documento e de

imagens também contempladas no referencial. Em se tratando dos materiais didáticos, os recortes recaíram sobre enunciados verbais e imagéticos cujas produções são atribuídas a sujeitos indígenas e também aos (professores e pesquisadores universitários) de tais materiais. A não separação de enunciados produzidos por indígenas ou não indígenas em séries distintas ocorreu em razão de considerarmos “posições sujeito” na produção dos discursos e não necessariamente sujeitos empíricos aos quais foi atribuída a autoria.

Embora tenha sido eleito um único campo do saber, – o da educação formal indígena – buscamos pelas regularidades que se constituem nesse campo. Trata-se, pois, de enunciados dispersos nas materialidades discursivas sobre o ensino bilíngue, a saber, documento oficial e materiais didáticos, que se configuram como norma no processo de ensino bilíngue e que, portanto, produzem saberes nesse campo educacional.

4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A FUNÇÃO ENUNCIATIVA

O método empreendido para a descrição e interpretação dos enunciados consiste na junção destes em séries enunciativas compostas a partir de regularidades previamente identificadas pela temática. A opção em não descrever enunciados de forma isolada e sim como constituintes de uma série ocorreu pelo fato de considerarmos, para alcançarmos os objetivos almejados, a necessidade de partir dos efeitos produzidos pelos enunciados enquanto série enunciativa e não de enunciados individualmente dispersos no corpo do trabalho. Assim, o movimento analítico está estruturado conforme o quadro que segue:

FUNÇÃO ENUNCIATIVA		
TRAJETO A	TRAJETO B	TRAJETO C
Sujeito	Sujeito	Sujeito
Referencial	Referencial	Referencial
Campo Associado	Campo Associado	Campo Associado
Materialidade	Materialidade	Materialidade
RESULTADOS		

Quadro 08

ENUNCIADOS	A) Série enunciativa que justifica o uso da língua indígena para a melhora da autoestima das populações indígenas ²²
1	<i>A escola é para preparar, instruir, conscientizar, incentivar a sociedade indígena- valorizar as nossas culturas e tradições e assim adquirir respeito.</i> Delegação dos professores de Roraima, COPIAR. (MEC/SEF, 1998, p. 102).
2	Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua . Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas (MEC/SEF, 1998, p. 120, grifos do autor).
3	<i>A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: "Esses caboclos têm uma língua mesmo..." Antes ela não aparecia.</i> Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC (MEC/SEF, 1998, p. 120).
4	Resumidamente, a inclusão de uma língua indígena no currículo – quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica - tem como objetivos: [...] * atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país (MEC/SEF, 1998, p. 120 - 121).
5	É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural (MEC/SEF, 1998, p. 198).

²² Os enunciados extraídos do RCNEI, cuja referência é MEC/SEF, estão organizados da seguinte forma: Os enunciados em itálico são os que a elaboração é atribuída a sujeitos indígenas, já os enunciados sem itálico foram extraídos do corpo do documento.

6	<p>A preocupação na organização dos temas de estudo que são apresentados a seguir é buscar valorizar aspectos do modo de vida indígena, comparando com outros modos de vida na aldeia, em outras aldeias e nas cidades, a partir da ligação que as pessoas têm com o espaço geográfico ou com o seu componente visível, que é a paisagem. A proposta não é seguir uma sequência em linha reta, mas abordar o eu, o grupo familiar, a comunidade, a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo, de forma comparativa e integrada. O importante é reconhecer e refletir sobre os diferentes modos de ser, viver e trabalhar nos diferentes lugares, valorizando os aspectos da cultura e do modo de se relacionar, seja entre as pessoas ou entre estas e a natureza (MEC/SEF, 1998, p. 231).</p>
7	<p>O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as ideias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida (MEC/SEF, 1998, p. 295).</p>
8	<p>Um primeiro resultado positivo observado foi constatar a satisfação dos autores desta cartilha em ver suas histórias, em seus desenhos concretizados em forma de um livro. Sabemos o significado que representa um trabalho desta natureza para os Kaingáng principalmente porque, sendo um material educativo e informativo, será referência tanto para a escola quanto para a comunidade, além de ser uma forma dos Kaingáng contarem um pouco de sua história para as futuras gerações e para outros povos indígenas (SOUZA, OLIVEIRA & KOHATSU, 2001, p. 03)</p>
9	<p>Um primeiro resultado positivo observado foi constatar a satisfação dos autores desta cartilha em ver suas histórias, em seus desenhos concretizados em forma de um livro. Sabemos o significado que representa um trabalho desta natureza para os Kaingáng principalmente porque, sendo um material educativo e informativo, será referência tanto para a escola quanto para a comunidade, além de ser uma forma dos Kaingáng contarem um pouco de sua história para as futuras gerações e para outros povos indígenas (SOUZA, OLIVEIRA & KOHATSU, 2001, p. 03).</p>

VÃNH KÃMĨ ĘPRY CAMINHOS DO MATO

Ęg jamã ki tóg vãn h kãmĩ Ępry mã tĩg tĩ, jagma Ęg pĩnh mu tĩ, vãn krenh mũ tĩ, ka kanẽ tunh mũ tĩ, mĩg konh mũ tĩ, vim kenh mũ tĩ, kar Ęg Ękréhnh mũ tĩ gé.

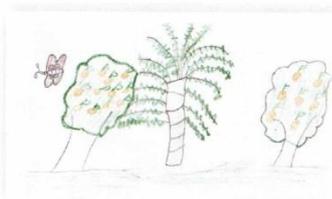
Em nossa aldeia temos vários caminhos-do-mato. Por eles, vamos buscar lenha, taquara, frutas, mel, pescar e caçar.

Ępry tag jagma Ęg kã mág vĩg vĩg veig tĩ.

Nesses caminhos encontramos árvores

Pri grỹ, krén, pẽnva, jimi, jẽn jóg, nẽrẽjẽ, amẽsa, kajẽr-mág-sĩ, kafeje kar ũ ag.

Samambaias de comer, amoras, guabirobas, pitangas, uvaías, laranjas, ameixas, bromélias e flores.



2006

21 PALAVRAS ESCRITAS SOBRE AS PLANTAS E ANIMAIS DA TERRA INDÍGENA IVAI - PARANÁ



2006

GA TỸ IVAI KI ĘG VĨ KI ĘKRÉ KAR, MISU AG KÃME

Kar toto, sukrĩg jógó, sēsĩ jagfe.

Também encontramos borboletas, teias de aranhas e ninhos de passarinho.

Vãn h kãmĩ Ępry vỹ Ępỹ rã mũ nã tĩ nẽrẽjẽ kré rã ke gé.

Os caminhos-do-mato ficam ao lado das roças, lavouras e pomares de laranjinhas.

Ępry tag jagma Ęg ũn tỹ Ęg venh kãmũ mũ ag mré mũnh mũ, ag tỹ Ękré ve jé kar sẽ ag.

Por esses caminhos pretendemos levar os visitantes da aldeia para conhecer as plantas e os animais.

Ka tỹ tũg e kỹ Ęg hẽri ken kỹ vãn h kãmĩ Ępry venh nhu?

Se as matas forem cortadas, como teremos os caminhos-do-mato?

22

Figura 12

SÉRIE ENUNCIATIVA (A): Série enunciativa que justifica o uso da língua indígena para a melhora da autoestima das populações indígenas	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (SUJEITO)	
ENUNCIADO 01	Professor indígena
ENUNCIADO 02	Estado
ENUNCIADO 03	Professor indígena
ENUNCIADO 04	Estado
ENUNCIADO 05	Estado
ENUNCIADO 06	Estado
ENUNCIADO 07	Estado
ENUNCIADO 08	Pesquisadores/professores universitários
ENUNCIADO 09	Pesquisadores/professores universitários
ENUNCIADO 10	Estudantes Indígenas
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (REFERENCIAL)	
ENUNCIADO 01	Escola para a sociedade indígena
ENUNCIADO 02	Língua Indígena como objeto de estudo nas modalidades oral e escrita
ENUNCIADO 03	Língua Indígena com valor documental e social
ENUNCIADO 04	Língua Indígena no currículo escolar para o prestígio e manutenção
ENUNCIADO 05	Narrativas indígenas na História
ENUNCIADO 06	Valorização dos modos de vida indígena
ENUNCIADO 07	Valorização das expressões artísticas e culturais indígenas
ENUNCIADO 08	Participação dos alunos indígena na elaboração do caderno
ENUNCIADO 09	Resultados observados com a elaboração das cartilhas
ENUNCIADO 10	Caminhos do mato
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (CAMPO ASSOCIADO)	
ENUNCIADO 01	Políticas de apagamento e políticas de revitalização das Línguas Indígenas
ENUNCIADO 02	
ENUNCIADO 03	
ENUNCIADO 04	
ENUNCIADO 05	
ENUNCIADO 06	
ENUNCIADO 07	
ENUNCIADO 08	
ENUNCIADO 09	
ENUNCIADO 10	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (MATERIALIDADE)	
ENUNCIADO 01	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 02	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 03	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 04	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

ENUNCIADO 05	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 06	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 07	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 08	Materialidade verbal impressa – Material didático para as escolas indígenas
ENUNCIADO 09	Materialidade verbal impressa – Material didático para as escolas indígenas
ENUNCIADO 10	Materialidade verbal e imagética impressa – Material didático para as escolas indígenas

Quadro 10

4.3 Movimento analítico A: a inclusão da língua pelas relações saber/poder

Ao mobilizar os quatro componentes da função enunciativa - referencial, sujeito, materialidade e campo associado - para a análise da série em questão, é possível identificar elementos essenciais para a constituição identitária bilingue do sujeito indígena escolar.

Em se tratando da primeira categoria, o *sujeito* da função enunciativa, temos na série enunciativa (A) algumas posições de sujeito, umas em maior evidência, outras menos. Isso porque o sujeito do discurso não é uma posição dotada de visibilidade, pois não é necessariamente o sujeito para o qual se atribuiu a autoria do enunciado que ocupa o lugar de sujeito do discurso, embora isso também possa ocorrer. Se há um enunciado, há uma função vazia que pode ser ocupada por inúmeros sujeitos, por essa razão, discursivamente, considera-se o sujeito enquanto uma posição a ser ocupada no discurso.

Na série (A), foi possível identificar na superfície discursiva²³ os seguintes sujeitos: Enunciados 1 e 3: Professor indígena; Enunciados 2, 4, 5, 6 e 7: Instituição governamental; Enunciados 8 e 9: Pesquisadores/professores universitários; Enunciado 10: Estudantes indígenas. Se, em um primeiro gesto de leitura, a questão do sujeito pode parecer bem delimitada e em outro momento, pelo contrário, o enunciado pode apresentar-se dotado de uma complexidade ímpar na delimitação do sujeito do discurso. Foucault, ao

²³ O quadro 11 apresenta somente constatações prévias na superfície discursiva. Não se trata, pois, de resultados conclusivos, uma vez que estes poderão apontar efeitos que desconstruem o que está na superfície do discurso.

tratar da formação das modalidades enunciativas levanta uma série de questionamentos acerca desse sujeito:

[...] quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 2007, p. 56).

O filósofo, ao tratar da questão do sujeito, discorre especialmente sobre o *status* que circunscreve o sujeito médico, sobre as condições legais que dão direito às práticas médicas e a experimentação desse saber. Ao fazer uma transposição do campo de saber específico abordado por Foucault para outros, nos é possibilitado questionar não somente quem fala, mas por que aquele é o sujeito que fala em meio a tantos outros também legitimados no campo de saber educacional. É preciso, pois, delimitar os lugares institucionais de onde o sujeito fala. O enunciado 1 tem sua autoria atribuída à delegação de professores indígenas de Roraima. Nesse enunciado é delimitada a função da escola indígena: preparar, instruir, conscientizar, incentivar a sociedade indígena a valorizar as culturas e tradições para ambas sejam respeitadas pelo não indígena. O enunciado 3, também atribuído a um professor indígena é composto por um depoimento que trata da importância da valorização e revitalização das línguas indígenas, tanto na modalidade oral quanto na escrita, a fim de conquistarem o respeito, a valorização e a visibilidade nas sociedades não-indígenas. Ambos os enunciados, 1 e 3, foram extraídos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, cuja responsabilidade pela elaboração foi do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Ao buscar pelo sujeito do discurso nas proposições do documento, convém indagar por que um documento elaborado por um departamento com legitimidade e consolidado no campo educacional brasileiro, insere em seu bojo, de forma explícita, vozes de outros sujeitos cujo pertencimento é dos indígenas a quem se destina o documento. Na página de abertura do documento Referencial, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza afirma: “A construção deste Referencial primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena”.

Há razões específicas, delimitadas pelas condições de emergência do próprio documento para que o professor ocupe uma posição na ordem do discurso oficial, discurso este que, via de regra, não tem uma autoria delimitada na superfície discursiva, já que, em geral, a escrita das legislações não é feita por um sujeito empírico que assume a elaboração, mas sim, por uma instituição regulamentada ou por um Ministério. Assim ocorre com o RCNEI, com a exceção de haver a presença constante de citações atribuídas à professores indígenas.

Ao trazer a voz do professor indígena para o documento, é possibilitado no discurso educacional o efeito de que a proposição foi feita com a participação dos “atores sociais”, assim como afirma o ex-ministro Paulo Renato Souza. Tal participação legitima o RCNEI em meio à comunidade escolar indígena, uma vez que esta se vê ali representada. Isso ocorre independentemente de o conteúdo da proposição ser ou não representativo, ou seja, as opiniões de professores indígenas inseridas no referencial nem sempre são as opiniões da comunidade escolar indígena, entretanto, a presença, ainda que seja de uma única voz advinda da comunidade, promove certa legitimidade ao documento, a partir da qual o poder público pode afirmar que é a comunidade que está propondo as práticas em questão e não somente o Estado.

O enunciado 10, que faz parte de cartilhas pedagógicas produzidas na Universidade Estadual de Maringá – UEM, também têm autoria atribuída a sujeitos indígenas. O enunciado, extraído da cartilha “Palavras escritas sobre as plantas e animais da terra indígena Ivaí – PR” é composto por elementos pictóricos, representativos da cultura indígena que foram produzidos por crianças e jovens da Escola Municipal Cacique Salvador Venhy e monitores indígenas da T. I. Ivaí. Integram também essa composição verbo-visual, elementos verbais com versões na língua portuguesa e na língua kaingang. Os enunciados verbais foram produzidos em língua portuguesa pelos elaboradores da cartilha, os pesquisadores e professores da Universidade Estadual de Maringá, e traduzidos para o kaingang por membros da comunidade indígena, conforme constatado na ficha catalográfica da edição: “texto e capa: Mara Glacénir Lemes de Medeiros, Luzia Marta Bellini, Lúcio Tadeu Mota. [...] Tradução para o Kaingang: Alcindo Kurimba Cordeiro e Leoncio Nokring Generoso”.

É, pois, a ciência legitimada pelo Estado quem ocupa a posição de sujeito do discurso, visto que, conforme demonstrado na ficha catalográfica, são os pesquisadores e

professores, ou seja, representantes da ciência e do Estado que assumem a produção dos enunciados e determinam quais desses enunciados ocuparão um papel na ordem do ensino bilíngue. Há, entretanto, efeitos de que a comunidade indígena ocupa esse papel na medida em que os sujeitos indígenas se enxergam reconhecidos e representados nesse material, que, por ser bilíngue, causa o efeito de eles próprios, os sujeitos indígenas, serem os sujeitos daquele discurso, ainda que tenham realizado somente a tradução e a ilustração do material. Ao se levar em conta que os enunciados que servem como base para a tradução e ilustração a ser realizada pelos indígenas foram produzidos por sujeitos não indígenas, é possível identificar um processo causador de um efeito específico na identidade linguística do sujeito indígena, pois, os enunciados, ao serem portadores de uma conduta para os sujeitos indígenas, não produziram o mesmo efeito caso não houvesse a participação de indígenas no processo de elaboração. Seria somente o Estado e a Universidade falando, e isso não produziria as mesmas significações que são produzidas se há um indígena da própria comunidade na condição de enunciador. Há uma identidade sendo instituída nesses materiais pelo governo e pelas instituições de ensino superior, entretanto, para a legitimação dessas identidades são utilizadas estratégias discursivas específicas. Uma dessas estratégias do discurso é o próprio sujeito indígena, posicionado na condição de sujeito de um discurso que não é dele, conforme demonstrado nos enunciados 1, 3 e 10, e sim do Estado e das instituições de ensino superior. A identidade dos indígenas está, assim, sendo submetida a um processo de governamentalidade que se utiliza de um sujeito indígena para disciplinarizar os que estão de algum modo subjetivados aos processos educacionais.

Os demais enunciados da série têm autoria atribuída ao próprio Estado (no caso do RCNEI) e aos pesquisadores e professores universitários (em se tratando dos materiais didáticos). Neles há uma preocupação com a valorização e elevação do *status* das línguas indígenas e a melhora da auto-estima dos sujeitos das comunidades como consequência da valorização das línguas, conforme demonstra a tabela abaixo:

<p>ENUNCIADO</p> <p>2</p>	<p>O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas (MEC/SEF, 1998, p. 120).</p>
---------------------------	---

<p>ENUNCIADO</p> <p>4</p>	<p>Resumidamente, a inclusão de uma língua indígena no currículo – quer como língua de instrução, quer como uma disciplina específica – tem como objetivos: [...] * atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas [...] (MEC/SEF, 1998, p. 120 - 121).</p>
<p>ENUNCIADO</p> <p>5</p>	<p>É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas (MEC/SEF, 1998, p. 198).</p>
<p>ENUNCIADO</p> <p>6</p>	<p>A preocupação na organização dos temas de estudo que são apresentados a seguir é buscar valorizar aspectos do modo de vida indígena, comparando com outros modos de vida na aldeia, em outras aldeias e nas cidades, a partir da ligação que as pessoas têm com o espaço geográfico ou com o seu componente visível, que é a paisagem. (MEC/SEF, 1998, p. 231).</p>
<p>ENUNCIADO</p> <p>7</p>	<p>O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as ideias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida (MEC/SEF, 1998, p. 295).</p>
<p>ENUNCIADO</p> <p>8</p>	<p>Destacamos que os estudantes indígenas contribuíram decisivamente para a elaboração do presente Caderno, por meio da leitura compartilhada de textos informativos, participação em palestras com professores especialistas na área, elaboração de textos e desenhos, confecção de cartazes, elaboração de panfletos, histórias em quadrinhos e representação de peças teatrais para as famílias com o objetivo de conscientizar e prevenir a incidência de parasitoses nas comunidades (MOTA, TOLEDO, CHAVES & FAUSTINO, 2006, p. 08).</p>
<p>ENUNCIADO</p> <p>9</p>	<p>Um primeiro resultado positivo observado foi constatar a satisfação dos autores desta cartilha em ver suas histórias, em seus desenhos concretizados em forma de um livro. Sabemos o significado que representa um trabalho desta natureza para os Kaingáng principalmente porque, sendo um material educativo e informativo, será referência tanto para a escola quanto para a comunidade, além de</p>

	ser uma forma dos Kaingáng contarem um pouco de sua história para as futuras gerações e para outros povos indígenas (SOUZA, OLIVEIRA & KOHATSU, 2001, p. 03)
--	--

Quadro 11

Nos enunciados acima listados, é salientada a relevância da manutenção e valorização das línguas indígenas. Nesses enunciados é argumentado que há uma satisfação e bem estar dos sujeitos indígenas ao verem suas línguas publicadas e em terem participação na elaboração do material. Ao serem feitas afirmações, que declaram a satisfação e melhora da auto-estima dos indígenas, é atribuída relevância ao RCNEI e materiais didáticos em questão. Trata-se de sujeitos (pesquisadores, professores e Estado representado pelo Ministério da Educação e do Desporto) que estão autorizados a entrar na ordem do discurso e dizer que o público ao qual o material é destinado está satisfeito, que eles se sentem orgulhosos em manter e preservar suas línguas e sua cultura. Com essas afirmações eleva-se o material para a condição de um elemento relevante na preservação e manutenção das línguas indígenas, da cultura e, por isso, um dispositivo que promove a Diversidade Cultural. Está, pois, instituído o processo de governamentalização da identidade linguística do sujeito indígena pelo discurso governamental/educacional, sendo o jogo entre as posições sujeito uma das estratégias adotadas para o exercício do poder.

Outro aspecto a ser considerado no exercício da função enunciativa é o referencial, sendo que este é estabelecido, para Foucault, em sua relação com o enunciado. “Por mais que uma frase não seja significativa, ela se relaciona com alguma coisa na medida em que é um enunciado” (FOUCAULT, 2007, p. 102), por isso, todo enunciado comporta, necessariamente, um referencial.

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um correlato – ou uma ausência de correlato, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa o indivíduo (ou ninguém). Está antes ligando a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas (FOUCAULT, 2007, p. 103).

Assim, a busca pelo referencial não é procurar o objeto representado, descrito na proposição, mas as condições de sua existência, o valor de verdade que lhe é conferido de acordo com o período histórico em que se insere. As possibilidades de significação do referencial estão aí estabelecidas, pois é o referencial que dá à frase o seu sentido, as delimitações necessárias para que ela seja considerada verdadeira ou falsa. Entretanto, o verdadeiro e o falso não são determinados pela proposição com o seu referente, ou seja, do significante como o significado, mas pelas leis de possibilidades que regem o discurso de uma dada época, sob condições de emergência e de existência particulares.

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento ou de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2007, p. 103).

O referencial pode, assim, ser determinado pelas relações do enunciado com o que lhe é correlato, que é definido como o conjunto de domínios em que os objetos podem aparecer, nos quais as relações podem ser assinaladas. Foucault (2007, p. 103) aponta que a descrição do nível enunciativo pode ser feita “pela análise das relações entre os enunciados e os espaços de diferenciação em que ele mesmo faz aparecer as diferenças”.

Ao tratar do referencial no corpus apresentado, para além do objeto do qual trata a proposição, há especificidades das condições de emergência, de existência e de possibilidade a serem consideradas no estudo.

Embora o referencial no trajeto (A) pudesse ter sido estabelecido de forma mais sintética, optamos em determinar as especificidades que o circunscrevem a fim de demonstrar as condições de existência nas quais ele está inscrito. Assim, no enunciado 1, por exemplo, ao invés de apontar como referencial somente a escola, tratamos também das especificidades do objeto, visto que é aí que se configuram suas condições de existência. Isso porque o que determina que a escola seja o referencial não é a relação significante/significado, e sim, as leis de possibilidade da existência de uma escola para a sociedade indígena. Tais leis estão, necessariamente circunscritas às verdades de uma

determinada época, legitimadas pelo período histórico em que se insere o enunciado. Um enunciado com tal referencial não seria possível se a circulação tivesse ocorrido há um ou dois séculos, por exemplo, pois não havia, naquele momento histórico, verdades que legitimassem a existência de uma escola para a sociedade indígena. Por essa razão, pode-se afirmar que o verdadeiro e o falso não são determinações de causa e efeito promovidas pela proposição com o seu referente, e sim por relações de saber-poder, possibilitadas pelo exercício das leis que regem o discurso de uma dada época. É em tais leis de possibilidade que estão inscritos os enunciados do trajeto (A), pois a contemporaneidade se constitui como um momento histórico em que é possível falar de um modo específico sobre o sujeito indígena e sobre sua cultura somente quando estão autorizados os discursos sobre a valorização das línguas minoritárias por meio da inclusão destas no currículo escolar destinado às populações marginalizadas. Pelas condições de existência que determinam um referencial é possível falar de um campo associado na constituição enunciativa, visto que nenhum enunciado é autônomo no discurso, mas estabelece relações como outros campos de saber.

Um enunciado necessita sempre de outros para a produção de sentidos. Não há enunciado livre, neutro e independente, que não se apoie em outros enunciados pré-existentes ou coexistentes. Uma proposição ou uma frase não deixam de ser proposição e frase por serem falsas. A construção gramatical, mesmo que o sentido não seja real, possibilita que a frase exista de forma autônoma. Ainda que não relacionada a outros elementos, é possível reconhecer nela as características de uma frase. Um enunciado, ao contrário, não existe de forma autônoma

[...] para que haja enunciado -, para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la [a frase] com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados. [...] É sobre uma relação mais geral entre as formulações, sobre toda uma rede verbal que o efeito de contexto pode ser determinado (FOUCAULT, 2007, p. 110).

É, em suma, o campo associado que possibilita que uma frase ou proposição tenha um contexto, um conteúdo representativo numa trama complexa com outros enunciados. É,

pois, no espaço do campo associado que está inserido o primeiro capítulo deste trabalho, visto que não há possibilidade de uma análise dos enunciados do *corpus* apresentado sem demonstrar o processo que permite a existência e coexistência enunciativa. Embora não seja possível buscar a origem dos enunciados, nem reunir todos os enunciados que possibilitam a emergência e a existência do enunciado em pauta, é pertinente buscar nos recortes as especificidades que legitimam a circulação de um enunciado em não de outro em seu lugar.

Os elementos que constituem as políticas linguísticas da contemporaneidade podem ser identificados desde antes da chegada dos portugueses ao Brasil, nos primeiros contatos com a população local. Foram, entretanto, elencados alguns acontecimentos legitimados pela história que são, portanto, recuperáveis no âmbito de uma memória social, coletiva e histórica (PÊCHEUX, 2007). Trata-se dos primórdios da colonização, desde o pronunciamento do enunciado “Terra à vista”, os mecanismos para a comunicação utilizados pelos “línguas” – colonos europeus que exerciam o papel de intérpretes -, a instauração da Companhia de Jesus, a implantação do Diretório dos Índios, O Estatuto do índio e a constituição de 1998. São, pois, elementos que integram a coexistência enunciativa e possibilitam um contexto propício para a implementação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e de materiais didáticos para o ensino bilíngue. Há ainda as políticas de inclusão da contemporaneidade que abarcam todos os sujeitos que, de algum modo, foram marginalizados no desencadear dos acontecimentos históricos, como por exemplo, os negros, deficientes, homossexuais, mulheres e os que são, de modo particular, economicamente excluídos. Trata-se de discursos legitimados pelo poder público e pelas mídias contemporâneas que compoem um campo associado para as políticas linguísticas.

Os enunciados precisam também de uma materialidade. Reiteramos que, para Foucault (2007) a materialidade é constitutiva do enunciado, pois ele precisa ter uma substância, um lugar, uma data para existir, e, quando esses elementos são modificados, muda também a identidade do enunciado, embora haja situações específicas em que a identidade não é alterada, como a transposição de uma edição a outra de um livro, por exemplo.

Um enunciado como: “*A escola é para preparar, instruir, conscientizar, incentivar a sociedade indígena - valorizar as nossas culturas e tradições e assim adquirir*

respeito”, não teria a mesma identidade se circulasse em outra materialidade que não o RCNEI – documento produzido pelo governo federal. Caso a materialidade fosse uma manifestação oral em uma conversa informal, por exemplo, não teria o mesmo valor de verdade. O mesmo ocorre com os enunciados imagéticos. Em se tratando do enunciado (10), não haveria a mesma significação se o enunciado figurasse nos desenhos feitos por uma criança em um pedaço de papel que se perdesse e não integrasse os materiais didáticos, pois, “o enunciado não se identifica com um fragmento de matéria, mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais” (FOUCAULT, 2007, p 116).

Especificado o funcionamento enunciativo nos recortes apresentados, é possível estabelecer como, no processo ora descrito, são produzidas e governamentalizadas identidades linguísticas para os sujeitos indígenas no contexto educacional, em um movimento que ocorre “de fora para dentro” do território indígena.

Os enunciados elencados demonstram o engendramento das relações de poder nas sociedades e evidenciam a busca do poder pela língua, especificamente, pela língua indígena, que, até pouco tempo não estava autorizada a entrar na Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2006) oficial. O *status* de um lugar discursivo atrelado a algum tipo de poder é atribuído, em primeira instância, pelas sociedades não indígenas, tal como denota o enunciado 4, por exemplo, que menciona a necessidade do prestígio às línguas indígenas. Em segunda instância, o lugar de uma língua indígena na sociedade não indígena é destacado como algo muito positivo pelo lugar discursivo atribuído a um sujeito indígena, como é possível observar no enunciado 3, no qual a língua é estabelecida como um documento para o sujeito indígena. Há, pois, um jogo estabelecido nas posições de sujeito do discurso que vão, aos poucos, colocando as línguas indígenas na ordem do discurso sob condições reguladas e determinadas pelo Estado. Assim, essa entrada das línguas indígenas na Ordem do Discurso escolar ocorre de forma parcial, sendo que na maioria das vezes, chega somente ao status de um elemento cultural importante, mas não de uma língua reconhecida e institucionalizada que possibilite ao sujeito indígena ocupar papéis sociais no território nacional sendo falante ou tendo como língua materna somente a língua indígena, pois, para ter cidadania reconhecida e estar incluído em determinadas práticas sociais e culturais do país, é necessário ter o domínio da língua portuguesa. Tais condições de uso das línguas indígenas decorrem de uma contradição que se estabelece como

regularidade nas propostas da Diversidade Cultural, especificamente, no que concerne à inclusão indígena: A inclusão econômica entra em xeque com a inclusão cultural, pois a partir do momento que um sujeito indígena tem acesso às universidades e ao mercado de trabalho, há uma deterioração dos aspectos da cultura indígena, que acabam por ficar em segundo plano, especialmente porque esse sujeito, em geral, deixa de conviver ou convive menos com as pessoas que integram o seu grupo étnico. Em contraposição, as propostas que primam pela valorização das culturas, tendem a “isolar” as manifestações culturais nas Terras Indígenas, tal como ocorre com as línguas, que não têm espaço para a circulação fora dos territórios. Portanto, um sujeito indígena que tenha optado por uma política de inclusão econômica no mercado de trabalho, acaba por ser privado do contato com a língua de seu grupo étnico. É aí que se estabelece a contradição entre inclusão cultural e inclusão econômica.

ENUNCIADOS	B) SÉRIE QUE DEMONSTRA A NÃO DISTINÇÃO ENTRE BILINGUISTO E TRADUÇÃO E A FUNÇÃO DA IMAGEM É A DE ILUSTRAR
11	 <p>(MEC/SEF, 1998, p. 123). Figura 13</p>

Kanhgág ag tÿ nén tugrín kronkron mũ

Kanhgág vÿ tóg hëri ke kã jãnkamy mág tù nĩ, ti tÿ nén mãn sór mũ èn mãn jé, ti krè mÿ. Ti tÿ ti japÿ han kÿ tóg in mág han tù nĩgtĩ, ti tÿ kar kÿ ki rĩr há han jãvãnh mè tin kÿ. Ûri kanhgág ga vÿ tóg vãsÿ ke èn ri ke tù nÿ ha. Ûri tóg si tãvi nÿ ha, kÿ tóg sè tù tĩ ha, kar kÿ pirã ag ke gé. Kanhgág ti mÿ tóg emprego tù tĩ gé, kÿ ag tóg boia fria ki rãnrãj mũ ti, fóg ag fazenda ra. Hã kÿ ti krè vÿ tóg kejën kókinkĩr mũ, kÿ tóg vãhã gojfa kron mũ, ti tÿ ti krĩ kãnhvyg sór kÿ. Hã vè ha.



MOTIVOS QUE OS KAINGÁNG VÃO TENDO PARA BEBER...

O Kaingáng nunca tem muito dinheiro para comprar o que precisa para a sua família. Quando ele vai fazer a sua lavoura, nunca pode plantar muito porque depois não consegue cuidar direito da roça. A sua terra já não é mais como era antes. Hoje a terra é pouca e não tem mais caça e nem pesca como antes.

Não tem emprego e às vezes tem que trabalhar como bóia-fria nas fazendas dos brancos. As pessoas vão passando necessidades. Muitas vezes começam a beber para esquecer as tristezas da vida.

Figura 14

Nén han mǔ

Kanhgág ũ ag vỹ tóg ag mý sér tĩ há jé kronkron tĩ gé, gojfa ti. Kar ký ũ ag vỹ tóg ag tỹ fóg ag ví tó há han jé kronkron tĩ gé, ag mý' ág tũ ní jé gé.

Vèser kri vinvin kurā tá krýg ký, ũ ag vỹ tóg kronkron tĩ, ag tỹ ũn kágter mǔ ên ag kā jatu', he jé. Ký tóg ge tĩgĩ gé, ag tỹ kronkron ti. Hã vè ha.

... OS MOTIVOS...

Às vezes os Kaingáng bebem para ficar alegre. Bebem até para que a língua fique mais leve para não ter vergonha de falar o português errado. No dia de finados costumam beber para esquecer a tristeza do parente que já morreu. Assim os Kaingáng vão tendo os seus motivos para beber.

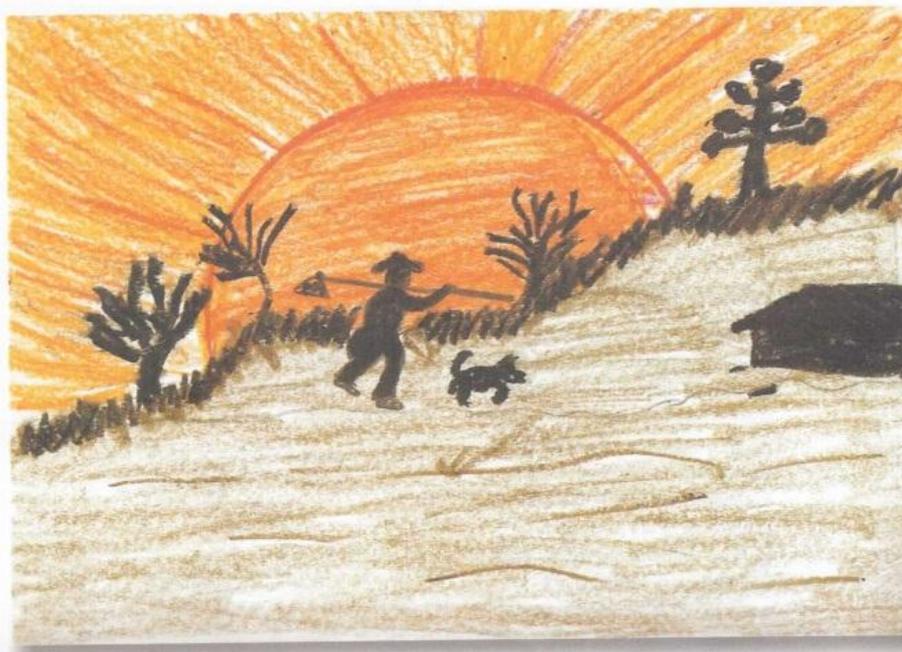
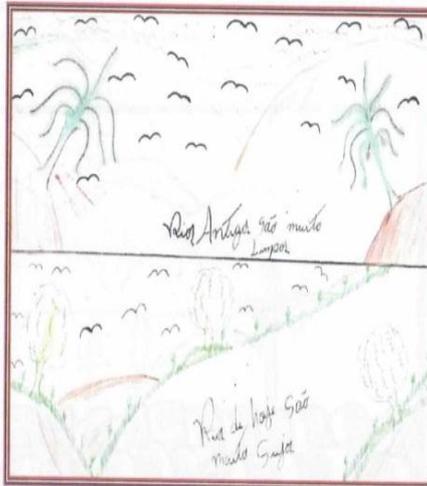
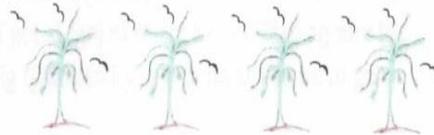


Figura 15

Goj Kórég - Poluição e Contaminação da Água

Nén rĩr rĩr ag mũg fĩ ag vỹ
 nén tag tũ jamén kỹ mũg fĩ
 kãka, ga, gojo ki gé gen kỹ
 ěkré kar ěg róg venhgrun há han nũ.

Os seres vivos necessitam basicamente de três elementos para sua sobrevivência: o ar, o solo e a água. É imprescindível a perfeita qualidade destes elementos para que a vida, tanto de animais e plantas como de seres humanos, se desenvolva de forma adequada.



Valderi Ririr Kambe - 7ª A



Arvelino Krigvaja dos Santos - 8ª Série A



Ěg tỹ nén to jykrén mũ kar vỹ ěg tỹ gojo
 kron fĩ vóg fĩ.

Emã mág ta ag ném kar tỹ gojo ki kugjěg fĩ
 kar gojo kafã tũ ki, ném hyn han fĩ. Ag vỹ
 ném ũ kórég tỹ gojo kãsir ki kugjěg, kar tóg
 ag tỹ ěkré kytag kỹ gojo ki re fĩ gé.

A ação humana ao longo do tempo, em muitos casos, tem comprometido a qualidade da água que utilizamos em nosso cotidiano. As cidades despejam esgotos em rios e no mar, as fábricas lançam substâncias químicas sem qualquer tratamento em córregos e outros cursos d'água e os pesticidas utilizados nas plantações muitas vezes acabam desaguando nos rios.

15

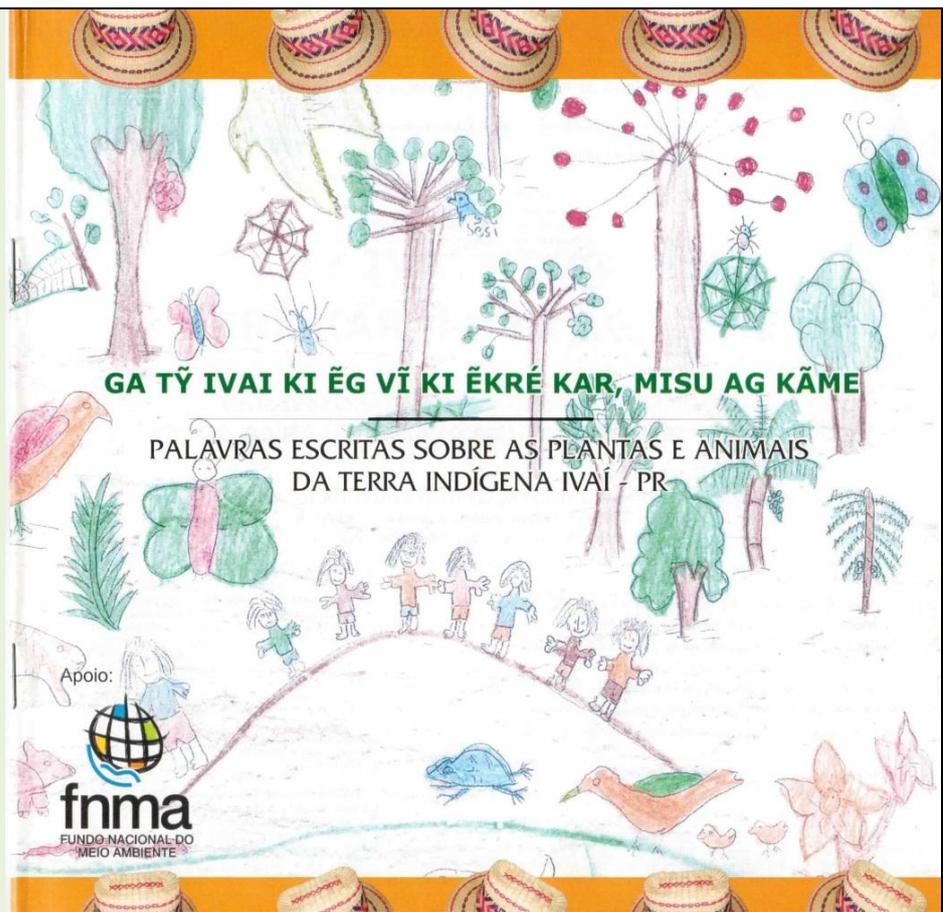


Figura 17

Quadro 12

SÉRIE ENUNCIATIVA (B): Série que demonstra a não distinção entre bilinguismo e tradução e a função da imagem é a de ilustrar	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (SUJEITO)	
ENUNCIADO 11	Sujeito indígena
ENUNCIADO 12	Sujeito indígena
ENUNCIADO 13	Sujeito indígena
ENUNCIADO 14	Sujeito indígena
ENUNCIADO 15	Sujeito indígena
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (REFERENCIAL)	
ENUNCIADO 11	Sujeito indígena com trajes comuns às sociedades não indígenas e grafia da Língua Indígena
ENUNCIADO 12	Sujeito indígena alcoólatra
ENUNCIADO 13	Justificativas para o alcoolismo indígena
ENUNCIADO 14	Poluição e contaminação da água em Terras Indígenas
ENUNCIADO 15	Plantas e animais da Terra Indígena Ivaí
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (CAMPO ASSOCIADO)	
ENUNCIADO 11	Políticas de apagamento e políticas de revitalização das Línguas Indígenas
ENUNCIADO 12	
ENUNCIADO 13	
ENUNCIADO 14	
ENUNCIADO 15	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (MATERIALIDADE)	
ENUNCIADO 11	Materialidade verbal e imagética impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 12	Materialidade verbal e imagética impressa – Material didático para as escolas indígenas
ENUNCIADO 13	Materialidade verbal e imagética impressa – Material didático para as escolas indígenas
ENUNCIADO 14	Materialidade verbal e imagética impressa – Material didático para as escolas indígenas
ENUNCIADO 15	Materialidade verbal e imagética impressa – Material didático para as escolas indígenas

Quadro 13

4.4 Movimento analítico B: bilinguismo e tradução

Há, na série enunciativa inserida no quadro 12, a predominância de desenhos cuja produção é atribuída a alunos das escolas indígenas. Tal como no enunciado 11 (quadro 12) que compõe o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e os desenhos correspondentes aos enunciados 11, 13, 14 e 15, que são componentes dos Materiais Didáticos bilíngues utilizados em escolas indígenas do estado do Paraná.

Nessas composições verbovisuais, o sujeito do enunciado é, na superfície discursiva, mais uma vez o sujeito indígena, visto que a autoria dos desenhos foi atribuída a estudantes indígenas. Entretanto, se analisado o processo de produção de sentidos, é identificável a questão do sujeito enquanto posição, e, há, neste caso, mais posições sendo ocupadas nos enunciados do que as observadas no quadro 11.

Pode-se afirmar que há um deslocamento na posição sujeito do discurso ao tratarmos dos enunciados imagéticos porque a produção dos textos verbais foi realizada por sujeitos de fora das comunidades indígenas, a saber, pesquisadores universitários envolvidos com a questão do bilinguismo, conforme consta na ficha catalográfica dos materiais. Somente em etapa posterior houve a tradução dos textos para o Kaingang e foram feitos os desenhos. Desse modo, a delimitação do sujeito do discurso realizada no quadro acima é somente para fins didáticos e para demonstrar qual é o sujeito que aparece na superfície discursiva. Essa identificação prévia acerca do modo como, linguisticamente, é constituído o sujeito do discurso abre caminhos para a análise discursiva. Entretanto, o fato de se dizer que há aí um sujeito do discurso, não implica em afirmar que se trata daquele único sujeito – o indígena – como sendo o “senhor” de seu discurso. O enunciado não é, pois, objeto de posse de um único sujeito, pois enunciados verbais em língua portuguesa e kaingang embasaram a produção dos desenhos. Dessa forma, de algum modo, os sujeitos dos enunciados verbais, bem como os que orientaram a produção dos desenhos, têm participação nos enunciados imagéticos apresentados na série B.

O desenho é um elemento discursivo ao operar como representação de identidades. É a representação do real, mas não de qualquer real, uma vez que é possível representar o real por meio do desenho, ou então criar um novo real. Nos desenhos apresentados na série B é possível considerar a criação de um novo real mesclado com o real empírico - embora a representação desse real empírico seja uma interpretação – pois estão aí explícitas diversas posições de sujeito, especialmente tendo como base os enunciados verbais para a produção dos desenhos.

No enunciado 11, o desenho feito por alunos indígenas comporta uma representação do real distinta daquela que observaremos no enunciado 16, por exemplo.



Enunciado 11



Enunciado 16



São Enunciados que compõem o mesmo documento, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. O primeiro é um desenho e o segundo é constituído por uma fotografia e um desenho. Nota-se a diferença latente na representação do real nessas duas materialidades: A primeira comporta um sujeito indígena com trajes comuns às sociedades não indígenas, já na segunda há, tanto a fotografia como no desenho, a representação de um indígena mítico, tal como quando da descoberta do Brasil. Nesse sentido, as duas representações constituem diferentes identidades para o sujeito indígena e tratam da Diversidade Cultural de formas distintas. Ao fazer uma comparação entre os dois desenhos, constata-se a diferença nos traços. Mesmo se desconsideradas as vestimentas, há diferenças consideráveis na representação identitária do indígena, até mesmo no que diz respeito aos traços biológicos. No desenho do enunciado 11, tais traços demonstram a representação de um indígena com características próximas à de um sujeito de outras etnias ou de um indígena miscigenado. Já o desenho inserido na lateral direita do enunciado 16 recupera um indígena com traços sem influências de outras etnias, assim como são comumente caracterizados os nativos quando do “descobrimento” do Brasil. Nesse aspecto, é possível tratar da posição sujeito do enunciado em um desenho, pois, a escolha das cores e dos traços é determinante, tanto para a representação como para a constituição identitária dos sujeitos. No caso das duas imagens analisadas, a primeira denota uma identidade “ocidentalizada”, já a segunda institui uma identidade mítica para o sujeito.

Nos enunciados 12, 13, 14 e 15, os desenhos operam como mecanismos de governamentalização dos sujeitos indígenas. Uma das condições para o exercício dessa governamentalidade é garantida pela materialidade na qual estão inseridos, a saber, materiais didáticos, que são erigidos a fim de ensinar algo a alguém e, portanto, instituem condutas e práticas modelares para os sujeitos. Os enunciados 12 e 13 atuam como uma

biopolítica – política sobre a vida dos sujeitos – ao determinar condutas aos sujeitos indígenas em relação ao alcoolismo. Isso porque a biopolítica se manifesta quando há um exercício, uma anatomia política sobre a vida dos sujeitos. Pode-se dizer que, ao buscar soluções para o alcoolismo em Terras Indígenas e, a prática do controle sobre alcoolismo constitui um exercício dessa biopolítica. Os enunciados 12 e 13 comportam na parte verbal os motivos que levam o sujeito kaingang a beber, entretanto, os desenhos denotam também um sujeito trabalhador, que, mesmo que com pouca terra, ainda produz. No enunciado 12, há um sujeito sentado, com a enxada ao lado, debaixo de uma árvore e está bebendo algo. O repouso da enxada demonstra o trabalho recém-abandonado e há também uma plantação bem cuidada. Assim, constrói-se a identidade de um indígena trabalhador, sendo que a causa do alcoolismo são as frustrações da vida, conforme afirmado no enunciado verbal²⁴. O enunciado 13, apesar de se referir na parte verbal aos motivos que levam o sujeito a beber, contempla na estrutura imagética um sujeito retornando para a sua casa após o trabalho, com a enxada nos ombros, acompanhado de seu cão. Essas imagens não carregam nenhum traço da cultura indígena, o que indica que a preocupação, nesse momento, não é com os aspectos identitários culturais, e sim com a governamentalização da conduta social, comportamental e até mesmo fisiológica desse sujeito. Isso é, essencialmente, apreendido pela imagem. Somente o enunciado verbal não possibilitaria tal interpretação. Assim, a materialidade imagética do enunciado 13 opera como um mecanismo disciplinar ao se apresentar como conduta em um material pedagógico.

Já nos enunciados 14 e 15, os desenhos ilustram, no campo da visibilidade, o que está posto nos enunciados verbais. O enunciado 14, cujo título é *poluição e contaminação da água*, apresenta no que tange ao verbal, dois pequenos textos que tratam dos elementos da natureza necessários para a sobrevivência dos animais: o ar, o solo e a água, mas a ação do homem gera poluição, comprometendo a natureza. Os textos estão acompanhados de dois desenhos, um de um aluno da 8ª série e outro da 7ª série. Ambos os desenhos representam os elementos da natureza mencionados no texto verbal. Há cachoeiras, mata, montanhas e pássaros representados pelos traços do desenho. Trata-se, portanto, de uma ilustração do verbal.

²⁴ Enunciado verbal que compõe o enunciado 12: “Motivos que os kaingang vão tendo para beber.... O kaingang nunca tem muito dinheiro para comprar o que precisa para a sua família. Quando ele vai fazer a sua lavoura, nunca pode plantar muito porque depois não consegue cuidar direito da roça. [...] muitas vezes começam a beber para esquecer as tristezas da vida.

Assim, a posição sujeito do enunciado é de imbricação e opacidade. A posição sujeito se constitui desse modo porque os enunciados verbais foram escritos em língua portuguesa, e, por meio de trabalhos coordenados por pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá, traduzidos para o Kaingang por um sujeito indígena. Os desenhos, por sua vez, foram produzidos por indígenas após os trabalhos de educação ambiental (MOTA; BELLINI, 2006) e educação para a saúde (TOLEDO; CHAVES; MOTA, 2006), realizados também por pesquisadores da Universidade. Assim, a posição sujeito atribuída ao indígena nas imagens, é, na verdade, ocupada também por outros sujeitos que de forma direta ou indireta atuaram na produção desses sentidos.

O mesmo ocorre nos enunciados verbais, pois embora haja uma posição sujeito marcadamente indígena na superfície discursiva por meio da presença da língua kaingang transcrita por um sujeito indígena, discursivamente, essa posição se torna obscura por não ser o indígena quem “elaborou” os enunciados, mas apenas traduziu para o kaingang. Ainda que, se fosse o sujeito indígena o “autor” dos enunciados, não haveria a garantia de uma posição sujeito tão bem delimitada.

O referencial, apontado no quadro 11, também revela o exercício de um poder disciplinar que visa à potencialização das forças do Estado por meio de investimentos na prevenção de problemas de saúde para tornar o indígena um ser produtivo, já que um sujeito que não se embriaga e cuida da higiene e do meio ambiente tem condições de oferecer mais forças ao Estado e requer menos investimentos em saúde, por exemplo. Assim, a intervenção do Estado por meio da Universidade é na governamentalização da vida dos sujeitos no sentido biológico, educacional e comportamental. A governamentalização dos sujeitos ocorre, pois, por meio de mecanismos e estratégias que possibilitam o exercício do poder. No caso da série enunciativa B, pode-se dizer que as imagens funcionam tanto como um mecanismo quanto como estratégia para esse exercício. Mecanismos e estratégias que também correspondem à presença da língua Kaingang nos materiais que comportam os enunciados em análise, visto que não há preocupações didático pedagógicas para o ensino bilíngüe²⁵. Há a presença somente da tradução feita do

²⁵ Não há, nos materiais, nenhum enunciado instrucional que aponte para o ensino da língua enquanto conteúdo disciplinar, por exemplo. Por essa razão, os aspectos pedagógicos para o ensino da língua indígena não são considerados. Há apenas a presença da versão, sem considerações didáticas para o ensino-aprendizagem.

Português para o Kaingang, como demonstram as fichas catalográficas dos materiais. A presença língua kaingang torna-se dispensável para a compreensão dos enunciados, uma vez que estes podem ser lidos em português ou nas ilustrações. Desse modo, a língua Kaingang aparece como um elemento ilustrativo, pois não há procedimentos teórico-metodológicos em relação ao ensino bilíngue e, a inserção de elementos da cultura indígena, como por exemplo, da língua e das ilustrações, produz o efeito da inclusão daquela cultura nos materiais impressos, possibilitando assim, o exercício da governamentalidade. Trata-se de um efeito de inclusão na medida em que esses elementos funcionam como pretexto para a docilização dos corpos. Nesse âmbito, a língua indígena grafada nos materiais didáticos, bem como os desenhos, torna-se um dispositivo por meio do qual é possível governamentalizar a vida dos sujeitos, sendo assim, um elemento para o exercício do biopoder.

O exercício da governamentalidade por meio do bilinguismo e das ilustrações se torna possível pelo fato de os enunciados estarem inseridos em uma Materialidade específica - os materiais didáticos - e por se relacionarem com um vasto Campo Associado que recupera uma memória discursiva acerca dos problemas identificados nas Terras Indígenas pelos órgãos governamentais, como verminoses, alcoolismo e falta de cuidado com o meio ambiente. É, portanto, no exercício da Função Enunciativa que é possível traçar os efeitos do discurso sobre as identidades dos sujeitos.

Em termos pedagógicos, a tradução ocupa o papel de uma prática bilíngue, ainda que utilizada para promover um ideal de inclusão da língua indígena ao torná-la parte do material didático, mesmo sem fins pedagógicos especificados, conforme é possível constatar nos enunciados da série enunciativa B.

ENUNCIADOS	C) SÉRIE QUE DEMONSTRA A TERRITORIALIZAÇÃO DA LÍNGUA INDÍGENA
16	<p data-bbox="555 421 861 452">2.2.1. A Constituição Federal</p> <p data-bbox="1209 421 1388 452">professor Baniwa, AM.</p> <p data-bbox="502 465 1189 743">A Constituição brasileira de 1988 traçou, pela primeira vez na história brasileira, um quadro jurídico novo para a regulamentação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O Título VIU "Da Ordem Social" contém um capítulo denominado "Dos índios", onde se diz que "são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens".</p>  <p data-bbox="614 1258 1125 1281"><i>Os índios e a Constituição. DF (Guilherme Rangel/A DIRP - 1988)</i></p> <p data-bbox="470 1281 582 1310">Figura 18</p>
17	<p data-bbox="470 1348 1401 1563"><i>Os temas importantes para a formação de nossos alunos são: o conhecimento da nossa identidade e do direito à terra, à cultura e à língua; receber educação e saúde, com o respeito ao povo, e ter uma organização para nosso desenvolvimento cultural, ou melhor, intercultural. Maná, Ixã e Virgulino, professores Kaxinawá, AC (MEC/SEF, p. 64).</i></p>
18	<p data-bbox="470 1601 1401 1993">Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilíngues. O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o português. Práticas religiosas com cantos e rezas "importados" são uma das inúmeras outras portas de entrada através das quais a língua oficial vai expulsando a língua indígena de seus</p>

	territórios tradicionais e vai ganhando cada vez mais força dentro da própria comunidade. Essas "invasões lingüísticas", depois de algum tempo, podem fazer com que uma língua indígena acabe desaparecendo. Ela desaparece porque deixa de ter razão de existir. Desaparece porque já não serve para quase nada, porque já não tem mais funções importantes dentro da aldeia (MEC/SEF, 1998, p. 118).
19	Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. Nas situações escolares onde convivem mais de uma língua indígena, uma delas poderá ser escolhida para ser a língua de instrução, desde que todos sejam capazes de entender o que nela é dito (MEC/SEF, 1998, p.119, grifos do autor).
20	Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena, mais ainda, esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. Como isso poderá ocorrer se houver uso intenso e extenso da língua escrita, em todos os espaços e situações possíveis, a escola é, sem dúvida, o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo (MEC/SEF, 1998, p.119 – 120, grifos do autor).
21	Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia-a-dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode dizer da linguagem escrita, porque as atividades de leitura e escrita podem, normalmente, ser exercidas apenas pelas pessoas que puderam frequentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita. Deste modo, a escrita sempre serviu como instrumento de dominação, pois era vista como atividade que podia ser exercida apenas pelos membros privilegiados da sociedade, justamente por aqueles que, por pertencerem à elite econômica e social, eram também os únicos que

	tinham o direito de frequentar a escola. Não é por acaso que essas eram também as pessoas consideradas capazes, pela sociedade, de governá-la, de elaborar as leis a serem seguidas por todos, sem maiores discussões (MEC/SEF, 1998, p. 124 – 125).
22	[...] é importante entender que se os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente respeitada e tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é a língua dominante. Quando por outro lado, os falantes de uma certa língua não tem poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas e tem sido ignoradas no país. (MEC/SEF, 1998, p. 115).
23	[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade, um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (MEC/SEF, 1998, p. 123).
24	As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial (MEC/SEF, 1998, p. 121).
25	O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas (MEC/SEF, 1998, p. 121).
26	O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades (MEC/SEF, 1998, p. 126).
27	Com relação à escrita de textos em línguas indígenas, suas justificativas são, de um modo geral, assim colocadas: <i>Uma das línguas que mais atuam aqui no Brasil é a língua portuguesa, mas a gente sabe que a nossa língua também é de grande importância. E a gente perdeu muitas histórias, muitos casos passados que a gente agora podia ter e contar para os nossos filhos. Vamos supor, você sabe de uma história que é Yawaxikunawa. Antes de você morrer, se você não contar para o seu filho, o seu filho não vai saber nada dessa história. Então a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a</i>

	<i>escrita da Língua vai ser muito importante para nós porque, no momento em que você quiser fugir de algum branco, dizer para ele escondido, você vai fazer uma escrita dizendo "Olha, eu estou passando por uma coisa assim, assim..." E só você que vai saber ler, o branco não vai saber. Joaquim Maná, professor Kaxinawa, AC (MEC/SEF, 1998, p. 126).</i>
--	---

Quadro 14

SÉRIE ENUNCIATIVA (C): Série que demonstra a territorialização da língua indígena	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (SUJEITO)	
ENUNCIADO 16	Estado
ENUNCIADO 17	Professor Indígena
ENUNCIADO 18	Estado
ENUNCIADO 19	Estado
ENUNCIADO 20	Estado
ENUNCIADO 21	Estado
ENUNCIADO 22	Estado
ENUNCIADO 23	Estado
ENUNCIADO 24	Estado
ENUNCIADO 25	Estado
ENUNCIADO 26	Estado
ENUNCIADO 27	Professor Indígena
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (REFERENCIAL)	
ENUNCIADO 16	Capítulo da Constituição Federal destinada às populações Indígenas
ENUNCIADO 17	Temas considerados importantes para serem estudados
ENUNCIADO 18	Delimitação de lugares físicos para as línguas indígena e portuguesa
ENUNCIADO 19	Delimitação de funções específicas à língua indígena
ENUNCIADO 20	Delimitação de funções específicas à língua indígena
ENUNCIADO 21	Língua escrita como instrumento de dominação
ENUNCIADO 22	Língua portuguesa como instrumento de dominação
ENUNCIADO 23	Língua portuguesa como instrumento de inclusão para as populações indígenas
ENUNCIADO 24	Língua portuguesa como instrumento de inclusão para as populações indígenas
ENUNCIADO 25	Língua portuguesa como instrumento de inclusão para as populações indígenas
ENUNCIADO 26	Língua portuguesa escrita como instrumento de inclusão para as populações indígenas
ENUNCIADO 27	Importância da valorização das Línguas Indígenas
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (CAMPO ASSOCIADO)	
ENUNCIADO 16	
ENUNCIADO 17	
ENUNCIADO 18	

ENUNCIADO 19	Políticas de apagamento e políticas de revitalização das Línguas Indígenas
ENUNCIADO 20	
ENUNCIADO 21	
ENUNCIADO 22	
ENUNCIADO 23	
ENUNCIADO 24	
ENUNCIADO 25	
ENUNCIADO 26	
ENUNCIADO 27	
FUNÇÃO ENUNCIATIVA: (MATERIALIDADE)	
ENUNCIADO 16	Materialidade verbal e imagética (fotográfica) impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 17	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 18	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 19	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 20	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 21	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 22	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 23	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 24	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 25	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 26	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ENUNCIADO 27	Materialidade verbal impressa – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Quadro 15

4.5 MOVIMENTO ANALÍTICO C: A TERRITORIALIZAÇÃO DA LÍNGUA INDÍGENA

Na Terceira série enunciativa elencada, as especificidades concernentes à função enunciativa basicamente se repetem por se tratar de enunciados extraídos do mesmo corpus, a saber, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e dos Materiais Didáticos bilíngues. Há, entretanto, algumas especificidades que merecem destaque: O enunciado 16, por exemplo, é composto por um excerto que trata da

Constituição Federal, seguido de uma fotografia de três indígenas com trajes tradicionais da cultura a que pertencem – cocar, brincos e colares. O indígena que está em destaque, em primeiro plano, na lateral direita da fotografia, segura em suas mãos um exemplar da referida Constituição e olha para ela dando indícios de que estaria fazendo a leitura do documento. Já o segundo sujeito, que está localizado ao lado do primeiro, tem seu olhar voltado para o indígena com a constituição nas mãos, mas não observa o documento, e sim o próprio indígena ou algo que poderia estar além de seu colega, fora do enquadramento da fotografia. Há ainda um terceiro indígena, este sim olha firmemente para a lente do fotógrafo, se mantendo alheio ao objeto central da fotografia – a Constituição Brasileira de 1988.

A fotografia é, muitas vezes, utilizada como ilustração, outras, como complemento de um texto verbal, ou ainda, de forma isolada, de um modo que sozinha constitui um texto. Ela é empregada, essencialmente, porque a necessidade de ver para crer é satisfeita (DUBOIS, 1993). Há, entretanto, a possibilidade de questionamentos do poder de verdade da fotografia, uma vez que ela é constituída por um recorte feito pela percepção, pela subjetividade e pelo enfoque desejado pelo fotógrafo. Assim, em uma análise discursiva dessa materialidade, faz-se necessário considerá-la como um gesto de leitura já realizado por alguém, o que torna essa materialidade discursiva, e não um elemento que representa a realidade de forma inquestionável. Há sim uma reprodução da realidade, mas há de se considerar que ela pode ter sido “fabricada” para o momento fotográfico. Isso implica em “organizar um cenário”, determinar as posições e os olhares dos sujeitos fotografados, incluir e excluir objetos do espaço a ser fotografado. Os sujeitos podem usar vestimentas específicas para serem fotografados, escolher um ângulo que possibilite determinados efeitos de sentido e não outros. Desse modo, para interpretar os discursos materializados na fotografia é necessário considerar os elementos materializados na imagem fotográfica em sua relação com um campo associado, o que implica em refletir sobre o modo como o indígena é representado na própria Constituição Brasileira, que adota o termo “silvícola”²⁶. Trata-se de um termo categoriza o indígena como sendo selvagem e que vive na floresta.

No enunciado 16, o sujeito indígena é, pois, o sujeito no discurso, uma vez que é fotografado e, são também sobre ele as considerações do documento. Entretanto, mais uma

²⁶ De acordo com o novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0, silvícola é: “Que nasce ou vive nas selvas; selvagem; selvático”.

vez, ele não é o sujeito do discurso, visto que ele não fala, não tem o poder da palavra, seja no excerto verbal, no qual representantes do Estado falam sobre ele, seja na fotografia, na qual o indígena é discursivizado por um sujeito, que determinou os elementos da fotografia, bem como o modo e o momento em que esses elementos deveriam aparecer. Há de se considerar não somente o indígena no discurso, mas as características identitárias desse indígena: trata-se de um indígena em sua forma “mítica”, pois os sujeitos ora representados, trajam adereços tradicionais. Desse modo, o efeito produzido pelo discurso é de que este é o indígena a ser protegido e reconhecido pela Constituição Federal, apagando o sujeito indígena inserido no espaço urbano, por exemplo.

Ainda sobre o sujeito do enunciado na série enunciativa C, há a presença explícita do estado na maior parte dos enunciados, exceto nos enunciados 17 e 27, pois estes são atribuídos a professores indígenas. Entretanto, conforme já citado nas considerações sobre o trajeto temático A e B, os sujeitos que podem entrar na Ordem do Discurso do documento governamental, são, exclusivamente os sujeitos que já passaram pelos processos de formação do Estado, por se tratar de docentes indígenas. Assim, por não ser a posição sujeito do discurso uma posição clara e bem delimitada, é possível assinalar a imbricação da posição sujeito “Estado”, uma vez que os enunciados, cuja autoria é atribuída a professores indígena, fazem coro com as proposições constatadas nos demais enunciados extraídos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e que são, assumidamente, proferidas por membros do Estado.

No que diz respeito ao referencial, há uma preocupação explícita em delimitar as funções das línguas indígenas e portuguesa: onde elas devem atuar e em que momentos se deve utilizar uma ou outra²⁷.

SÉRIE ENUNCIATIVA (C) – RELAÇÕES DO ENUNCIADO COM O REFERENCIAL	
ENUNCIADO 17	Os temas importantes para a formação de nossos alunos são: o conhecimento da nossa identidade e do direito à terra, à cultura e à língua.
ENUNCIADO 18	Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilíngues.
ENUNCIADO 19	Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral

²⁷ Ver quadro 12

	do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc...
ENUNCIADO 20	[...] a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora.
ENUNCIADO 23	[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade, um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns.
ENUNCIADO 24	As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial.
ENUNCIADO 25	O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas.
ENUNCIADO 26	O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.
ENUNCIADO 27	[...] a gente quer registrar um pouquinho dos mitos. E a escrita da Língua vai ser muito importante para nós porque, no momento em que você quiser fugir de algum branco, dizer para ele escondido, você vai fazer uma escrita dizendo "Olha, eu estou passando por uma coisa assim, assim..." E só você que vai saber ler, o branco não vai saber.

Quadro 16

Ao partir do pressuposto de que o referencial pode ser determinado pelas relações do enunciado com o que lhe é correlato, há relações específicas estabelecidas no referencial de cada enunciado do RCNEI que delimitam as particularidades de uma política linguística indigenista. É, pois, evidenciada a necessidade de demarcar funções às línguas indígena e portuguesa no documento. Trata-se da instituição de uma governamentalidade da identidade dos sujeitos, pois as circunstâncias e o modo como as línguas indígena e portuguesa são faladas ou escritas são instituídas pelo Estado. Desse modo, o bilinguismo, ao ser empregado para a governamentalização das identidades dos sujeitos, passa a funcionar como um dispositivo do poder governamental para instituir normas e condutas.

Em suma, o referencial da função enunciativa possibilita que sejam evidenciadas, nos emaranhados do enunciado, aquilo sobre o que se fala, e, especificamente, o modo como se fala. É ainda no referencial de um enunciado que é pertinente questionar o porquê de se falar de tal objeto e daquele modo, o que torna translúcidas as relações de saber e poder inerentes ao discurso, pois, é aí que são identificadas as escolhas discursivas que produzirão efeitos sobre as identidades dos sujeitos.

Nos enunciados acima elencados, é possível identificar tais efeitos, pois às línguas indígenas é atribuída somente a função de atuação dentro das Terras Indígenas, especificamente, para tratar de assuntos internos à comunidade indígena. Já a língua portuguesa ocupa outro papel: nas Terras Indígenas ela deve ser aprendida a fim de garantir o exercício da cidadania às populações indígenas em território nacional. Desse modo, ocorre o que chamamos de “territorialização das línguas indígenas” nas proposições das políticas linguísticas que visam promover o bilinguismo. A territorialização ocorre na medida em que funções específicas e delimitadas são atribuídas às línguas: Ela pode existir ou até mesmo coexistir, mas somente daquele modo e não de outro. O mesmo aplica-se à língua portuguesa. Trata-se, portanto, de um bilinguismo com fronteiras geográficas discursivamente delimitadas pelas instâncias responsáveis pela promoção da diversidade cultural.

Para que haja a produção desses efeitos no discurso, há uma correlação estrita com um campo associado. Para delimitar funções às línguas indígena e portuguesa é, pois, necessário recuperar uma memória discursiva, ainda que de forma implícita, acerca das políticas de apagamento das línguas Indígenas por meio da imposição da língua portuguesa durante séculos no Brasil. É também necessária a recuperação de uma identidade nacional ligada à língua portuguesa, pois os direitos e a cidadania podem ser exercidos somente por meio da língua oficial do país. E, finalmente, para propor uma política bilíngue, ainda que territorializada, necessariamente, são levadas em conta as teorias da Diversidade Cultural, pois é a recorrente necessidade da promoção e da coexistência de diversas culturas que tem movido os debates e a implantação de políticas de inclusão na contemporaneidade.

A materialidade que comporta os enunciados – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, também atribui sentido a eles. A circulação dos mesmos enunciados em outra materialidade não possibilitaria os mesmos exercícios de poder. A governamentalização dos sujeitos não seria legítima caso os enunciados estivessem

circulando em panfletos informais, por exemplo. Portanto, para propulsar determinados efeitos de poder, é necessário que o discurso esteja legitimado pela própria materialidade que o comporta, pois essa materialidade pode ser determinante nos efeitos produzidos.

Em síntese, foi possível determinar nos três trajetos temáticos, condições de existência distintas das proposições das políticas linguísticas indigenistas para o ensino bilíngue.

Na série enunciativa A, ao elencarmos as condições de emergência, de existência e de possibilidade enquanto dispositivos operacionais foi possível constatar que as condições que possibilitaram a emergência dos enunciados do *corpus*, foi a exclusão das línguas indígenas, especialmente do contexto escolar brasileiro, tendo sua existência marcada por um processo contínuo de segregação, desde o período da colonização até a contemporaneidade. As condições de possibilidade, por sua vez, têm vistas à inclusão dessas línguas ao serem inseridas nas propostas educacionais do Estado. No trajeto B, as condições de emergência são delineadas pela descrição das línguas Indígenas, pois é a descrição, em um primeiro momento que possibilita a presença das línguas indígenas na modalidade escrita presente em um material didático. Entretanto, tais línguas acabam por existir no material didático somente enquanto um dispositivo de memória, visto que não foi possível identificar preocupações pedagógicas com o ensino bilíngue. Assim, uma possível função social para a língua indígena acaba por ficar somente no plano da possibilidade, pois não se efetiva nos materiais didáticos analisados. Já no que diz respeito ao trajeto C, os enunciados têm suas condições de emergência pautadas no multiculturalismo, vertente que prima pela coexistência da diversidade, pelo respeito e pela tolerância, mas sem a necessidade do contato.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apoio à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2007, p. 73).

É possível tratar das condições de emergência dos enunciados da série C em relação ao multiculturalismo dada a prática da “territorialização” das línguas indígenas. Por meio da existência de tal prática, é delimitado o espaço de circulação e utilização das línguas, culminando em uma coexistência da diversidade cultural, mas não uma convivência em um mesmo espaço territorial, uma vez que as línguas Indígenas não podem extrapolar o espaço geográfico destinado pelo Estado às populações indígenas. O objetivo almejado com essa proposição diz respeito à manutenção das línguas indígenas, o que justificaria, de certo modo, o cerceamento das línguas em um espaço territorial restrito, mas, conseqüentemente, conseqüentemente, priva-se as línguas da função social que elas poderiam ter ao estarem em funcionamento. As condições de emergência, de existência e de possibilidade identificadas nos trajetos A, B e C estão reproduzidas no quadro abaixo:

Quadro 17

CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS		DISPOSITIVOS OPERACIONAIS				IDENTIDADE LINGÜÍSTICA
		RCNEI E M.D.D.	CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA	CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA	CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE	
Arqueologia	Genealogia	TRAJETO (A)	Exclusão Apagamento	Segregação	Inclusão	
CONTRADIÇÃO SABER VERDADE	GOVERNAMENTALIDADE Norma, normalização, biopolítica, biopoder, disciplina PODER	TRAJETO (B)	Descrição das línguas indígenas	Língua: Dispositivo de memória	Função social da língua	
		TRAJETO (C)	Multiculturalismo	Territorialização	Manutenção da língua Memória	

4.6 AS RELAÇÕES DE CONTRADIÇÃO NO ASPECTO LINGUÍSTICO-ECONÔMICO

Na série enunciativa C, as especificidades que possibilitam o uso das línguas indígena e portuguesa em circunstâncias específicas e em territórios específicos, têm estritas relações como as questões econômicas atreladas à utilização das línguas.

Ao se tratar de Políticas Linguísticas, é relevante considerar as imbricações do político no linguístico no âmbito econômico (MARIANI, 2008). Isso é uma recorrência desde os períodos da colonização, quando a gramatização de línguas indígenas e a instituição da língua portuguesa no Brasil apontam para a necessidade da comunicação com fins comerciais ou de exploração econômica. O silenciamento das línguas indígenas também teve em seu bojo essencialmente fatores econômicos, tal como postula Mariani, 2008, p. 2:

A relação entre poder econômico e práticas linguísticas, no que diz respeito a políticas de silenciamento impostas para calar uma língua ou para obrigar a dizer em outra língua, não é de hoje. Mais uma vez, vamos encontrar na história das colonizações inúmeros exemplos dessa natureza. E a colonização linguística do Brasil é um bom exemplo das diferentes e alternadas formas de silenciamentos jurídico e religioso impostos às línguas indígenas. O auge desse processo, é sempre importante retomar, é o Diretório dos Índios que simultaneamente impede o uso da língua geral e impõe somente e definitivamente a língua portuguesa na colônia. Essa língua geral, "invenção diabólica" falada por jesuítas, indígenas, africanos e colonos em suas fazendas e bandeiras, uma língua gramatizada e com forma escrita, representava uma língua opaca aos olhos e ouvidos portugueses, ouvidos atentos aos desvios econômicos dos jesuítas.

O desenvolvimento econômico sempre esteve intrinsecamente ligado às questões linguísticas, pois, as sociedades mais desenvolvidas economicamente tinham, desde muito tempo, e ainda têm como bem comum a língua escrita, ou seja, não são sociedades essencialmente orais. Desse modo, as sociedades não grafocêntricas, como as indígenas, por exemplo, precisaram se adaptar às modalidades escritas de línguas dominantes, ou à gramatização de sua própria língua, nesse caso em menor escala, para fazerem parte do mundo econômico. Isto é, para poderem estudar, produzir, comercializar e lucrar é necessário o domínio de uma língua escrita. É, pois, dessa relação da língua com a economia que vem a ideia de língua mundial e a insistência para a fixação de línguas de países economicamente dominantes como sendo as línguas mais importantes do mundo. Além do mais, a heterogeneidade linguística requer investimentos muito altos por parte dos

Estados, o que se torna um empecilho para o multilinguismo e um investimento, ainda que velado, no silenciamento das diversidades linguísticas.

A não homogeneidade linguística [...] gera custos em muitos setores do Estado: educação bilíngue além do ensino de uma língua estrangeira; custos com material didático (gramáticas e dicionários em duas ou mais línguas), com traduções de documentos oficiais e por aí vai. Em função do fato de que o multilinguismo gera custos — o treino de funcionários aptos a falar em mais de uma língua, por exemplo — o Estado se vê diante da língua como questão econômica. A formulação interna de políticas e planejamentos linguísticos visando à implementação do monolingüismo, nesse sentido, é muito mais decorrência da esfera do econômico do que de discussões culturais e nacionalistas (MARIANI, 2008, p. 08).

As considerações de Mariani podem ser confirmadas ao se observar a ausência de investimentos públicos em materiais didáticos e na formação de professores bilíngues. Ao visitar escolas indígenas do Estado do Paraná, é possível constatar a ausência de materiais didáticos bilíngues e de professores também bilíngues, embora legislações educacionais garantam às populações indígenas o ensino de caráter bilíngue. As relações das línguas com o poder econômico se confirmam também na necessidade de as populações indígenas dominarem a Língua Portuguesa escrita para serem incluídos no mercado de trabalho, ou para participarem de práticas sociais específicas às sociedades não indígenas, como por exemplo, a leitura de textos midiáticos, educacionais, entre outros.

Em enunciados presentes no Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas – RCNEI deparamo-nos com a contradição discursiva permeando afirmações que consideram a língua na sua relação com a economia:

[...] é importante entender que se os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente respeitada e tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é a língua dominante. Quando por outro lado, os falantes de uma certa língua não tem poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas e tem sido ignoradas no país. (MEC/SEF, 1998, p. 115).

[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade, um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (MEC/SEF, 1998, p. 123).

Os enunciados acima contemplam o que Foucault (2007) chama de contradição discursiva, uma vez que têm entre si pontos de equivalência e pontos de incompatibilidade. Apesar de comporem um documento que se propõe a buscar a valorização das línguas indígenas por meio da implantação do ensino bilíngue nas escolas indígenas, o próprio documento legitima e promove a necessidade do domínio da língua portuguesa para a inclusão econômica, conforme é possível verificar no segundo enunciado. Enquanto o primeiro enunciado segue discursivamente na direção de demonstrar o quanto a língua está atrelada às questões de dominação econômica, o segundo demonstra uma necessidade de acatar essa dominação. Se por um lado, “os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada e tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada”, por outro, “a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos, um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade, um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente”. O respeito atribuído às línguas dominantes, criticado no primeiro enunciado é, no segundo, acatado, uma vez que é por meio dessa mesma língua dominante que as populações indígenas irão adquirir respeito.

A contradição está presente por se tratar de uma única formação discursiva que comportando pontos de difração. Trata-se da ilusão de uma unidade que se oculta nos emaranhados do discurso.

A partir dos dois enunciados analisados, é possível constatar a perpetuação do discurso em prol de uma língua comum, que silencia as diferenças linguísticas do país, especialmente quando se fala de relações econômicas. Nesse aspecto, a homogeneidade linguística continua a aparecer como objetivo, e, contraditoriamente, essa aparição ocorre

nos enunciados que têm na base da sua emergência, a proposição da promoção das diversidades.

4.7 INCLUSÃO: UM DISPOSITIVO DE PODER/SABER

Um dos aspectos a ser considerado na série enunciativa selecionada é o caráter inclusivo das propostas. Tal inclusão é referenciada em todos os enunciados. O enunciado 1, referente à série enunciativa A, atribui à escola a possibilidade de desenvolver atividades a fim de que a cultura indígena adquira respeito. O enunciado 2 aponta para a necessidade da impressão e publicações de materiais em língua indígena para que então elas sejam colocadas em condição igualitária com as línguas do mundo todo. No terceiro enunciado há uma preocupação com a imagem da comunidade externa em relação à língua indígena. Trata-se de uma necessidade de impressionar o outro pelo princípio da igualdade: tal como o outro, o indígena também tem uma língua. O enunciado 4 pontua a atribuição de prestígio às línguas indígenas por meio da inclusão destas no currículo. O enunciado 5 trata da valorização das narrativas históricas. O enunciado 6 aponta para a valorização do modo de vida das populações indígenas. Já o 7 menciona o reconhecimento à arte e às produções culturais. O enunciado nº 8, não mais extraído do RCNEI como os anteriores, mas de apresentações de materiais didáticos bilíngues, enaltece a participação dos estudantes indígenas na elaboração dos cadernos. Já no enunciado nº 9 é afirmada a satisfação dos indígenas ao terem elementos de sua cultura impressa e publicada. O enunciado 10, consiste em uma digitalização de duas páginas consecutivas de um dos materiais didáticos no qual os enunciados verbais estão em 1ª pessoa – gramaticalmente é o sujeito indígena quem fala – e os enunciados imagéticos foram elaborados por estudantes indígenas. Os mesmos efeitos de sentido são produzidos nas séries B e C: Na série B é dada visibilidade às produções artísticas indígenas e à língua kaingang, dando-se assim destaque à inclusão dos sujeitos indígenas até mesmo na produção dos materiais. Já na série C, a inclusão pela língua indígena é efetivada somente no que concerne à diversidade cultural, uma vez que ela só poderá ser utilizada dentro do território indígena. Conforme as análises realizadas na série C, a inclusão do sujeito indígena na sociedade nacional ocorre somente pela língua portuguesa, já que não há proposições para o uso da língua indígena em território nacional.

De modo geral, pode-se considerar, em um primeiro momento, que é estabelecida nos enunciados a necessidade da inclusão das línguas e da cultura indígena nos moldes da cultura do outro – do não indígena – para que ela seja respeitada e valorizada. Tal inclusão implica na produção de materiais impressos em língua indígena para a divulgação da cultura, pois, a inclusão, na perspectiva dos enunciados selecionados, ocorre pelo (re)conhecimento e pelo respeito dos não-índios à cultura indígena.

Ao considerar que a identidade nacional é (re)produzida sob princípios de igualdade, o indígena é aquele que representa a diferença. Assim, a auto-representação do sujeito indígena, de sua cultura e de sua língua em materiais impressos, representa a possibilidade de uma certa igualdade, e, portanto de inclusão. Tornar os sujeitos parecidos em suas práticas culturais, educacionais e econômicas produz o discurso de “comunidade imaginada” enquanto “nação unificada”.

Os materiais impressos dos quais os enunciados do *corpus* foram recortados, tiveram sua produção realizada de acordo com os padrões da língua portuguesa. Em todos os materiais pesquisados, a língua indígena aparece somente se acompanhada de tradução para o português. Isso porque a língua impressa é um bem simbólico na constituição da identidade nacional, e, neste caso, o bem simbólico é a língua portuguesa. Nessa perspectiva a homogeneidade representa a igualdade. A produção da homogeneidade e do efeito de igualdade torna opacas as relações de contradição, conflitos e diferenças.

A impressão e publicação de materiais didáticos e a sua utilização nas escolas pode, por um lado, serem consideradas resistência, e por outro, pode-se dizer que a resistência à homogeneização produz mais homogeneização na medida em que indígenas necessitam se adequar às normas e condutas das sociedades nacionais para colocar a sua cultura sob olhos dessa sociedade.

A inclusão das Línguas Indígenas, é aqui analisada enquanto uma formação discursiva, pois, as políticas inclusivas da contemporaneidade têm, em suas condições de existência, as mesmas regras de formação, constata-se a existência da contradição nas propostas de inclusão. Contradição que de acordo com Foucault (2007), é inerente a toda e qualquer formação discursiva. A emergência comum pode ser identificada no próprio bojo dos acontecimentos históricos, pois no instante em que um grupo marginalizado reivindica ou por ele é reivindicado algum tipo de inclusão, é aberto o espaço para que outros grupos o façam. Observa-se tal fenômeno com a coincidência temporal de abertura de vagas

especiais, as chamadas cotas, para as populações de descendência negra e para os deficientes em concursos públicos, vestibulares, bem como a possibilidade de admissão desses sujeitos em empresas privadas. Ao ser aberta a possibilidade de inclusão a um dado grupo marginalizado, abre-se também a outros grupos considerados injustiçados de algum modo pelos acontecimentos históricos. Pode-se, então, falar das políticas inclusivas a partir de uma formação discursiva, pois,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. [...] Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de modificação e de desaparecimento) de uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2007, p. 43).

É, pois, no interior de uma formação discursiva que se pode falar em contradição, já que tal noção permite identificar os pontos de difração de um discurso. Esses pontos são identificáveis, por exemplo, quando dois enunciados aparecem em uma mesma formação discursiva sem necessariamente estabelecerem pontos de equivalência ou constituírem uma regularidade. Assim, uma formação discursiva não é um texto que se apóia em uma unidade sólida e coerente. Ela é composta por oposições, por afirmações e negações na mesma proposição, enfim, uma formação discursiva é composta, sobretudo, pela contradição discursiva.

Nas séries enunciativas A, B e C a contradição se estabelece, não necessariamente nos enunciados em si, mas nas condições de sua existência. Todos os enunciados concatenam para a valorização das línguas indígenas, tanto pelos sujeitos indígenas, como pela sociedade não indígena. Entretanto, há moldes que ora possibilitam, ora vetam essa valorização. É possível verificar tal fenômeno no enunciado 10, que traz versões do texto nas línguas indígena e portuguesa. Embora o objetivo seja valorizar e colocar em uso a língua kaingang, é a língua portuguesa que rege a sua inserção nos livros didáticos, de modo que os textos foram escritos em português para então serem traduzidos para o kaingang. A presença da língua portuguesa e dos desenhos ilustrativos tornam dispensável a língua indígena no âmbito da informação, já que não é necessário saber ler em kaingang para compreender o texto. Assim, a língua indígena impressa nos materiais didáticos,

acaba por servir para a apreciação estética e não cumpre nenhuma função da linguagem²⁸ ao se tornar um elemento para a contemplação e não para o funcionamento na prática pedagógica. Dessa forma, a mesma política que visa à valorização da língua indígena, torna sua presença secundária nos materiais didáticos.

Outro aspecto a ser considerado é a concepção de linguagem adotada no material didático analisado no que diz respeito à língua kaingang. Não se trata de uma concepção que considere as relações sociais da linguagem, tal como postulam as teorias enunciativas, a saber, a Linguística Textual, a Semântica e a Análise do Discurso. Não há também uma aproximação com as vertentes do estuturalismo, pois não são identificáveis preocupações com as transformações das formas da linguagem na sociedade, como ocorre no formalismo, nem como o funcionamento interno do sistema linguageiro, princípio delineado pelo funcionalismo. Assim, a língua indígena kaingang acaba por ocupar, discursivamente, um lugar meramente ilustrativo que possibilita a sua contemplação visual. Esse espaço da contemplação é a condição de possibilidade para a existência dos discursos que possibilitam falar em orgulho e auto-estima das populações indígenas ao verem suas línguas publicadas nos moldes regidos pelas sociedades nacionais, e, em última instância, considerar essas línguas incluídas, ainda que de modo “territorializado”.

A instituição de espaços territoriais às línguas indígena e portuguesa podem ser observados nos quadros 13 e 14. Trata-se, entretanto, de uma delimitação que apresenta as especificidades de cada série enunciativa. Não tendemos a dizer que são essas as únicas especificidades nas séries, apenas as a que se sobressaem.

²⁸ Utilizamos aqui o termo “função da linguagem” para referir-nos à funcionalidade, ao uso da linguagem. Não se trata, pois, de uma referência às funções de linguagem postuladas por Roman Jakobson (1896-1982).

RCNEI E M.D.D.²⁹											
IDENTIDADE LINGUÍSTICA (LÍNGUA MATERNA)											
A ³⁰				B ³¹				C ³²			
ESPAÇO	TERRITÓRIO INDÍGENA	LUGAR DE EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA AS LÍNGUAS INDÍGENAS		TERRITÓRIO NACIONAL	LUGAR DE PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA AS LÍNGUAS INDÍGENAS		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA SEGREGADA		TERRITÓRIO INDÍGENA	OSÁSLUNI LÍNGUA DA
	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA SEGREGADA		TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA SEGREGADA	
	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA SEGREGADA		TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA SEGREGADA	
ESPAÇO											

Quadro 18

RCNEI E M.D.D.											
IDENTIDADE LINGUÍSTICA (LÍNGUA OFICIAL)											
A				B				C			
ESPAÇO	TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO
	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO	
	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO		TERRITÓRIO INDÍGENA	LÍNGUA TITULAR		TERRITÓRIO NACIONAL	LÍNGUA DA INCLUSÃO	
ESPAÇO											

Quadro 19

²⁹ Materiais Didáticos Diversos.

³⁰ Língua indígena para a melhora da autoestima da população.

³¹ Não distinção entre bilinguismo e tradução; função ilustrativa da imagem.

³² Territorialização da Língua Indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor reflexões acerca de uma identidade linguística que foi, por séculos, marginalizada é uma tarefa desafiadora em razão de as práticas discursivas de segregação e de exclusão não poderem ser recuperadas por completo. Isso porque a constituição discursiva dessas identidades é, no campo da história geral, erigida de modo opaco. É aí que são produzidos discursos que circunscrevem tais identidades, pois é no campo de saber da história que estão os registros sobre os processos de marginalização. Nessas condições de existência, inserem-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e os Materiais Didáticos analisados.

Sob o regime da arqueogenealogia foucaultiana, foi possível identificar o modo como a governamentalidade é exercida na contemporaneidade nos emaranhados dos enunciados do campo educacional: é, pois, tirada a visibilidade da disciplina e transferida para os sujeitos (POGREBINSCHI, 2004, p. 195). Essa transferência que coloca a disciplina em condição de invisibilidade é uma constante nas propostas de inclusão e de valorização dos sujeitos que se inscrevem no campo da Diversidade Cultural, pois, nas políticas inclusivas é o sujeito que ocupa o campo da visibilidade. No corpus de pesquisa em questão, por exemplo, a visibilidade recai sobre o sujeito indígena, enquanto a prática disciplinar exercida acerca do sujeito se constitui de modo opaco.

O levantamento sobre as políticas linguísticas indigenistas desde a colonização do Brasil até a contemporaneidade possibilitou a compreensão sobre o modo como a governamentalidade foi exercida sobre a identidade linguística dos sujeitos indígenas, e como os efeitos do exercício de uma biopolítica sobre essas vidas incidem sobre os enunciados do *corpus* de pesquisa. Constata-se que a governamentalização ocorre, ainda que por meio de novas técnicas disciplinares, como os materiais didáticos e os documentos oficiais, de modo a tentar colocar em evidência as identidades outrora dissipadas pelas mesmas instâncias governamentais que buscam, hoje, criminalizar as práticas discursivas do passado e criar novas práticas que operem como um modo de ressarcir, material e culturalmente, as instâncias afetadas pelo processo colonizador.

Na série enunciativa A, identifica-se, pelo exercício da Função Enunciativa, o modo como os discursos sobre a inclusão das línguas indígenas em materialidades impressas promovem, pela afirmação da importância da valorização e consequente melhora da

autoestima dos sujeitos falantes de tais línguas, a entrada das línguas indígenas na Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2006) educacional sob condições regulamentadas pelo Estado. Essa regulamentação ocorre por meio de relações entre as categorias saber e poder que se manifestam, principalmente, nos deslocamentos da posição sujeito do discurso nos enunciados analisados, o que gera efeitos específicos, não somente no aspecto da produção de sentidos, mas também na propulsão de saberes acerca de um indígena que, no âmbito discursivo, tem sua língua incluída.

Na série enunciativa B, versões de textos em língua portuguesa, kaingang e desenhos feitos por sujeitos indígenas povoam os enunciados analisados. Trata-se de enunciados que promovem e instituem memórias acerca do sujeito indígena contemporâneo. Ao instituir a memória de que os sujeitos indígenas são alcoolatras, não cuidam do meio ambiente e da higiene pessoal e, por isso, contraem doenças devido à falta de higiene, é possibilitado o exercício da governamentalidade sobre a vida dos sujeitos, pois o Estado institui condutas aos sujeitos sobre como se portar, como cuidar da saúde e do meio ambiente. É a institucionalização de uma biopolítica.

Os textos em língua kaingang têm funções delimitadas, pois não há, nos materiais analisados, direcionamentos para a prática do ensino bilíngue. Há apenas a versão dos textos na língua kaingang, que, assim como os textos em língua portuguesa, instituem normas a serem seguidas pelos sujeitos indígenas e normalizam, nos espaços territoriais indígenas, a conduta advinda das sociedades nacionais. Assim, a relevância dos materiais não está atrelada ao ensino bilíngue, mas à instituição de normas e comportamentos. Em termos pedagógicos o texto em kaingang torna-se dispensável, pois há a presença a versão dos textos em língua portuguesa e, ainda, se os sujeitos leitores não forem alfabetizados, têm a possibilidade de compreender o conteúdo disciplinar por meio da interpretação das imagens. Assim, a língua indígena, bem como os desenhos, opera como dispositivo disciplinar a partir do momento em que se tornam instrumentos para instituir práticas comportamentais no território indígena.

Por fim, na série enunciativa C, ocorre a delimitação sobre o modo e o lugar onde as línguas Indígenas podem ser utilizadas³³. É, pois, instituída uma conduta para o uso das

³³ Ressaltamos que a delimitação do modo e lugares onde a Língua Indígena deve ser utilizada foi constatada somente em enunciados extraídos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, uma vez que os enunciados extraídos dos materiais didáticos não contemplam instruções pedagógicas para o uso e o aprendizado das línguas indígenas, conforme apresentado nas análises do trajeto temático B. Nos enunciados

línguas. Conduta que se depreende, principalmente, no referencial dos enunciados analisados. O bilinguismo é tratado, nesse trajeto temático, como uma coexistência necessária, mas não como convivência de línguas, pois, as propostas para ensino de línguas indígenas delimitam um papel a elas: o de atuar somente no espaço escolar indígena e sob a condição de ser a língua instrucional. É, também, a língua indígena a garantia da Diversidade Cultural, mas é a língua portuguesa que garante o exercício da cidadania, das relações econômicas e da inclusão dos sujeitos nas sociedades nacionais. Assim, para a inclusão do sujeito nas terras indígenas ocorre o incentivo para a utilização da língua como dispositivo disciplinar, entretanto, para que esse mesmo sujeito seja incluído nas sociedades nacionais, é necessário que ele tenha o domínio da língua portuguesa, pois, a sociedade não indígena é capaz de acolher o sujeito, mas desde que ele se adeque à língua, ao mercado de trabalho e aos bens de consumo das sociedades capitalistas. Trata-se de uma contradição estabelecida no campo das políticas linguísticas: O enunciado 19, por exemplo, determina que os conteúdos provenientes das sociedades não indígenas devem ser transmitidos por meio da oralidade, ao passo que a língua indígena escrita deve ser utilizada nos assuntos internos à comunidade, conforme aponta o enunciado 20. Em contrapartida, no enunciado 21 a escrita é retratada como instrumento de dominação. É aí que se instaura a Contradição no campo discursivo, pois, ao mesmo tempo em que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas categoriza a escrita como instrumento de dominação, cerceia a utilização da língua indígena escrita para conhecimentos advindos de fora da comunidade, reafirmando assim, a dominação da língua portuguesa e a não utilização da língua indígena escrita. Por essa razão, o multiculturalismo, termo erigido nos Estados Unidos, que se apoia na proclamação da diferença, especificamente em uma diferença que se restringe ao “comunitarismo, entendido como uma valorização do grupo restrito” (SEMPRINI, 1999, p. 21), é o que se institui como norma em uma política linguística. Nesse aspecto, partilhamos do que postula Silva (2007, p. 73), que afirma ser problemática, nessa perspectiva, a ideia de diversidade. “Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no centro a crítica política da identidade e da diferença”. Não é, pois, nos materiais didáticos e RCNEI, levada em conta

dos materiais didáticos há, apenas, a presença da versão dos em Kaingang e em Língua Portuguesa, concomitantemente.

a coexistência da diversidade, apenas a existência, fator responsável pela cisão identitária à qual o sujeito indígena está submetido em termos linguísticos.

A mobilização da tríade língua, cultura e território é uma regularidade nos enunciados em questão. A língua, enquanto um dos componentes principais da cultura, é segregada a um território específico, previamente demarcado. Assim, é produzida uma identidade linguística do sujeito indígena também segregada, pois, para falar a língua indígena, o sujeito precisa ocupar um espaço territorial e discursivo de segregação identitária: o território indígena. Entretanto, para ter uma participação equitativa para além do território indígena, é necessário o domínio da língua portuguesa, e, nesse caso, a língua indígena se torna dispensável. Por essa razão, a identidade linguística do sujeito indígena paranaense é cindida, na qual é preciso adotar uma prática linguístico-cultural para estar aqui, e outra para estar ali, a fim de ser, de algum modo, incluído em ambos os processos. Nessa dicotomia, as políticas linguísticas produzem, de modo simultâneo, a inclusão e a exclusão do sujeito indígena, tratando-se, pois, de uma contradição discursiva.

Pelo exercício da governamentalidade, nas relações saber-poder, as políticas linguísticas, ao atribuírem funções específicas às línguas indígenas e, ao segregarem-nas a um espaço territorial delimitado, cerceiam o papel político e social das línguas. Estas se tornam apenas um elemento para a proclamação de uma identidade que justifica a existência das novas políticas a serem elaboradas. Pelas condições de emergência e de existência das políticas linguísticas indigenistas, que estão respaldadas nos processos de marginalização e de exclusão das línguas indígenas para justificar a aplicação de normas para o uso das línguas indígena e portuguesa, são normalizados novos processos de, ora inclusão, ora exclusão. As condições de possibilidade preveem a inclusão da língua indígena, entretanto, os mecanismos erigidos para essa inclusão, tais como os materiais didáticos, proporcionam a ela somente o status de um dispositivo de memória.

As discussões acerca do não investimento em línguas que não têm valor econômico se confirmaram quando buscamos pelos materiais que comporiam o *corpus* desta pesquisa. Os materiais didáticos bilíngues utilizados neste estudo são, basicamente, os únicos existentes nas escolas indígenas do Paraná. Fator que delimita ainda mais a possibilidade de efetivação das políticas para o bilinguismo.

Foi constatada, então, neste trabalho, a proclamação da existência de uma conduta linguística e identitária condicionada pelas políticas linguísticas indigenistas. Com essa

constatação, temos a expectativa de subsidiar dados para projeto Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas Escolas Indígenas Kaingang do território etnoeducacional – Planalto Meridional Brasileiro, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; contribuir para as reflexões acerca da implantação e execução de novas políticas linguísticas indigenistas no estado do Paraná e agregar conhecimentos aos trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa “Estudos do Texto e do Discurso” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

O trabalho realizado corresponde apenas a um recorte das possibilidades acerca da temática, e, por essa razão consideramos que os resultados aqui alcançados abrem possibilidades para que novos estudos sejam realizadas em um campo cujas proposições para pesquisas ainda são restritas dentro do campo dos Estudos Linguísticos. E, pelas restrições que permeiam os estudos sobre as políticas linguísticas indigenistas, foi de suma importância o espaço de pesquisa proporcionado pelo Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá para a realização deste estudo. Com o acolhimento dispensado pelo laboratório foi possível levantar dados para a pesquisa e estabelecer diálogos com outros campos do saber, como a História, a Antropologia e a Educação, por exemplo. A interdisciplinaridade exigida pelo trabalho proporcionou, no decorrer da pesquisa, a ampliação dos conhecimentos que circunscrevem as questões indigenistas e afetam à linguagem e à língua, na contemporaneidade.

A relevância deste estudo incide sobre a necessidade da realização de pesquisas sobre o modo como se constituem as políticas linguísticas, especialmente as que tratam da manutenção e da preservação das línguas indígenas, por serem recentes e estarem, portanto, em processo de consolidação no país, em busca de resistir e persistir no esforço incomum de contribuir para o efeito de “deixar viver”. Os objetos pesquisados – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e os materiais didáticos bilíngues, requerem atenção especial, pois são eles que direcionam o modo como a língua indígena deve ser ensinada, fator de constituí-los dispositivos de regulamentação de um saber oficial.

O trajeto empreendido é o início de um percurso que abre um leque de outros a serem percorridos. O sentimento não é de término, mas de um fechamento provisório para, em outro momento e por que não dizer quase instantaneamente, retomá-lo com o mesmo

vigor e resistência, na dispersão que me constitui e na descontinuidade foucaultiana, dar continuidade a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel L. e Yara F. V. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Os línguas e a gramática tupi no Brasil (século XVI)**. In: Actes: La "découverte" des langues et des écritures d'Amérique. Disponível em: http://celia.cnrs.fr/FichExt/Am/A_19-20_01.pdf. Acesso em: 01 set. 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em 26 ago. 2010.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm. Acesso em 05 set. 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. vol. 2. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In.: ACHARD, Pierre (org). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007, p. 23-33.

Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário. Disponível em http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 27 ago. 2010.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução de Marina Appenzeller. 4. ed. Campinas: Cornachia, 2000, p. 23-56.

FARINA, Modesto. A natureza, o homem, a cor. In: _____. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4. ed. São Paulo: Edgar Blücher. 1986, p. 21-38.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado, 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HONÓRIO, Maria Aparecida. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades**. 2000. Tese (Doutorado), Campinas, SP: 2000.

LAUERHASS JR, Ludwing. Um cânone de quatro partes para a análise da identidade nacional brasileira. In: LAUERHASS JR, Ludwing & NAVA, Carmen. **Brasil: uma identidade em construção**. Tradução de Cid Knipel e Roberto Espinosa. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 11-24.

LONDRINA, Prefeitura. **Goifa to veme: Programa de atendimento à Comunidade Kaingáng do P. I. Apucarantina**. Secretaria Municipal de Ação Social, Secretaria Municipal de Saúde. Londrina: Prefeitura, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas-SP: Pontes, 2004.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATERNO, Ângela. Bordas e dobras da imagem teatral. **Territórios e fronteiras da cena**. 1 ed. ano 3. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOTA, Lúcio Tadeu; BELLINI, Luzia Marta (coord.). **Palavras escritas sobre as plantas e animais da Terra Indígena Ivaí**. Maringá: Programa interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM, 2006.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: _____; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

NARVAZ, Martha Giudice; NARDI, Henrique Caetano; MORALES, Blanca. **Nas Tramas do Discurso: a abordagem discursiva de Michel Pêcheux e de Michel Foucault**. Revista de Psicologia Política. Vol 6, Nº 12 (2006). Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=14>. Acesso em 11 de jul. 2011.

NAVARRO, Pedro. Discurso, História e Memória: contribuição de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, Ismara. (org). **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 59-74.

NETO, Generoso de Angelis; CHAVES, Marta; MOTA, Lúcio Tadeu [et al] (orgs). **Terra limpa**. Maringá: Programa interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM, 2006.

NUNES, José Horta. A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas-SP: Pontes, 1996.

NUNES, José Horta. Constituição do cidadão brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas-SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2008.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

PAVEAU, Marie-Anne; Sarfati, Geores-Élia. **As grandes teorias linguísticas: da gramática comparada à pragmática.** Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Vanice Sargentini e Cleudemar Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. (org). **Papel da memória.** Campinas-SP: Pontes, 2007, p. 49-56.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova*, n. 63, p. 179-201. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a08n63.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2011.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SILVA, João Carlos da. O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). *Cadernos de História da Educação*. UFU, v. 9, n. 1, p. 253-254, jan./jun., 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/7464/4763>>. Acesso em 28 fev. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. **As múltiplas faces da Iconografia na prática de leitura escolar.** Tese (Doutorado). UNESP – Araraquara, SP: 2003.

TOLEDO, Max Jean Ornelas; CHAVES, Marta & MOTA, Lúcio Tadeu (coord). PALUDETTO, Adrey Wilder ... [et al.] (organizadores). **Educação para a saúde.** Maringá: Programa interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07-72.

SITES CONSULTADOS

<<http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm>>. Acesso em 06 nov. 2009.

<<http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm>>. Acesso em 20 nov. 2010

ANEXO

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.