



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ALEXANDRA APARECIDA DE ARAÚJO FIGUEIREDO

**SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE UMA  
LÍNGUA QUE CAMINHA**

CASCAVEL – PR

2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ALEXANDRA APARECIDA DE ARAÚJO FIGUEIREDO

**SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E OS EFEITOS DE SENTIDO SOBRE UMA  
LÍNGUA QUE CAMINHA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares.

CASCAVEL - PR

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Figueiredo, Alexandra Aparecida de Araújo  
Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha / Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo; orientador(a), Alexandre Sebastião Ferrari Soares, 2019.  
158 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Linguística. 2. Análise do Discurso. 3. Língua Indígena. I. Soares, Alexandre Sebastião Ferrari . II. Título.

## ALEXANDRA APARECIDA DE ARAÚJO FIGUEIREDO

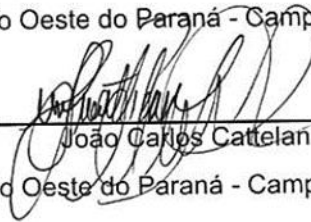
Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



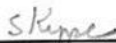
\_\_\_\_\_  
João Carlos Cattelan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



\_\_\_\_\_  
Dantielli Assumpção Garcia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



\_\_\_\_\_  
Rita de Cassia Pacheco Limberti

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



\_\_\_\_\_  
Celia Bassuma Fernandes

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Cascavel, 12 de fevereiro de 2019

À comunidade indígena de Dourados - MS.

*“não há dominação sem resistência: primeira prática da luta de classes, que significa que é preciso ousar se revoltar.- ninguém pode pensar no lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha ser pensado, isto é, ousar pensar por si mesmo” (Pêcheux, 1997, p. 304).*

Não há resistência sem sujeito,  
Não há sujeito sem ideologia,  
Não há ideologia, sem linguagem,  
Não há linguagem sem equivocidade,  
Não há equivocidade sem historicidade,  
Não há historicidade sem sentido,  
Não há sentido sem interpretação,  
Não há interpretação sem gesto de leitura,  
Não há gesto de leitura sem desejo,  
Não há desejo sem falta,  
Não há falta sem discurso,  
E não há análise do discurso sem  
R.E.S.I.S.T.Ê.N.C.I.A  
(LEANDRO FERREIRA, 2015, p. 166).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela superação no tratamento de três cânceres durante o processo de escrita deste trabalho.

Ao meu filho Anderson pelo apoio durante toda caminhada.

Aos meus irmãos Alexandro, Antônio, Adriano, Fernando e Fernanda (In memoriam), que mesmo sem saber realmente o que eu fazia, sempre me apoiaram.

À minha cunhada Silmara Figueiredo, pelo acompanhamento nas vinte seções de quimioterapias e cinco cirurgias, pelo apoio nos momentos de escrita e mesmo diante de muitas dores, não me deixou desistir, não me abandonou.

À PROFESSORA, AMIGA e MÃE de coração Maria Ceres, que um dia sonhou este sonho primeiro.

À professora Rita Limberti por suas aulas “infernais” e pelo acompanhamento em toda minha vida acadêmica.

À Francielly Ludovico pelo acolhimento durante o primeiro ano do curso.

Aos colegas da pós-graduação Johnny, Alcemar, Rose, Jaci, Marco, Ana Maria, Henrique Leroy, Carol, Patty, Ju, Julia Graneto, Fernanda Pereira e Leidiani Reis.

Ao meu orientador Alexandre Ferrari pela paciência em me acompanhar e pela orientação, pelo carinho, pelo apoio e preocupação nos momentos difíceis. Obrigada por não desistir de mim.

Ao professor João Carlos Cattelan, à professora Dantielli Assumpção Garcia e à professora Célia B. Fernandes, pelas leituras atentas na qualificação, pelos apontamentos que tanto contribuíram com esta escrita.

Aos professores das escolas indígenas de Dourados, pelos ensinamentos e possibilidade de percepção do Outro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, pelos ensinamentos.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste doutorado.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha**. 2019. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

Caminhar em direção à compreensão dos efeitos de sentido entre os interlocutores é transitar entre a instabilidade e a possibilidade de rupturas. O discurso sobre o sujeito-índio sempre foi uma questão de intranquilidade social, sempre esteve numa posição marginalizada, sempre lhe foi negada a possibilidade de imposição de sentido na ordem do discurso. Contudo, o caráter heterogêneo das Formações Discursivas, mesmo determinando o que pode e deve se dito, possibilita outros sentidos pela existência de suas brechas, as contradições irrompem e desta forma, o sujeito resiste. A historicidade que contempla esse sujeito nos mostra um processo de silenciamento que tenta cercear tanto os sentidos, quanto os sujeitos. Por isso, esta pesquisa tem como tema os efeitos de sentido sobre a língua indígena e, por conseguinte, sobre o próprio sujeito, visto sua constituição de sujeito/língua/alma. Assim, buscamos entender os pré-constituídos que sustentam os discursos e os efeitos de sentido que eles produzem. Baseados no escopo teórico da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente nos textos de Pêcheux (1977, 1990, 2004 e 2011), Orlandi (1990, 2001, 2007), Mariani (1998, 2002, 2003, 2004 e 2015) e Foucault (1996, 2004, 2010, 2014), buscamos compreender a memória, os silenciamentos, as formações imaginárias presentes e os efeitos de sentido materializado nos discursos do indígena guarani/kaiowá. Mobilizar os conceitos propostos por esses teóricos foi fundamental para entender a constituição dos discursos, suas repetições, silêncios e resistências relacionados ao sujeito-índio. A materialidade discursiva recortada como *corpus* de análise é constituída por vinte e nove entrevistas realizadas com a comunidade indígena das aldeias do município de Dourados MS. Assim, como tratamento e análise, foram realizadas subdivisões em Sequências Discursivas. Dessa forma, elas foram analisadas pelo aporte teórico da Análise do Discurso, juntamente com dados de estudos da área da Antropologia e da História. Como resultado, entendemos que mesmo após a imposição de uma imagem distorcida e pejorativa iniciada com as descrições de Caminha, a língua-alma-sujeito resiste e caminha na tentativa de impor sentidos na ordem do discurso. O sistema de confinamento e a proximidade das aldeias com os centros urbanos têm resultado em resistência entre os indígenas mais jovens, fazendo com que neguem suas origens e sua língua. A Formação Discursiva dominante tenta impor apenas um sentido ao sujeito e moldar os discursos que circulam e sua formação social, porém as brechas presentes em suas fronteiras tênues, fazem com que outros sentidos possam escapar e reatualizar os dizeres das FDs. Assim, o sujeito/língua/alma, mesmo tendo seu guyrá silenciado, caminha na busca de condições de produção que possibilitem alçar voos e permitir a circulação da boa palavra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Indígena; Saberes Tradicionais; Análise de Discurso; Condições de Produção.



FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Arandu tee ymaguare mbo'éroype ha mba'eichapa oñeñandu upe ñe'ê oguatáva.** 2019. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## ÑE'Ê MBYKY'I

Jeguata pe hesakãhápe ome'êva añetegua pe ñemongeta ha jeiko ikatuhápe oiko ñangekói ha opamba'e ikatuhápe ojehekýi. Pe ñemombe'u ava rehegua ha'e katuete peteî ñemyangekói tuicháva, hetave ára oñemboyke, katuete noñemoneíri pe ikatuhápe oñemoañete pe oje'éva tenondete. Upeichavére pe joparaichagua pe Formações Discursivas, jepe oñeamoñetéma oje'étava, ome'ê ambue ñeikûmby oguerekógui pa'ûimi, ha oiko pe joja'y, pe ava ipu'aka. Ymaiteguive ojehecha pe ava mba'eichapa ojejuereko kirirĩháme ojeheka ojejoko opaicha, avaháicha. Upéare ko jeporeka oguereko *tema* ramo mba'eichapa umi oje'éva ava rupive ha, upéagui, avárehe, mba'eichapa ojehecha ha ojejapo pe ava/ñe'ê/ayvu Upéicha, jaheka ñaikûmby umi oñemohendava'ekue omombaretéva umi oje'éva ha pe mba'e he'iséva. Ko tembiapo oñemopyenda umi ñemoarandupy hérava “Análise do Discurso” Françaiguia, ha umi ohaíva'ekue: Pêcheux (1977, 1990, 2004 ha 2011), Orlandi (1990, 2001, 2007), Mariani (1998, 2002, 2003, 2004 e 2015) ha Foucault (1996, 2004, 2010, 2014). Umi arandu rupive roheka roikûmby pe momandu'ahare, umi ñemokirirĩ, umi oñemohendáva oíva akãme ha oje'eséva ava guarani/kaiowá oñe'êjave. Oñemongu'e umi mba'e arandu ojehaiva'ekue tekotevê kuri ñaikûmbyve haguã umi ava oñemongetajave, oje'eje'ejeýva, oñe'mokirirĩva ha ñemombarete ava rehegua. Pe oje'éva ojeiporavo *corpus* rupive oñeikûmbýva mokõipaporundy (29) ñeporandu ojejapova'ekue umi ava rekohárupi Dourados MSpegua. Upéicha, oñembosako'iporã ha oñeikûmbyve haguã oñembyasa'isa'i Sequência Discursiva kuéra rupive. Upéicharupi oñeikûmby pe arandupy hérava Análise do Discurso rupive, ha hendie ojeporu avei ñemoarandupy Antropologia ha História rupive. Ipahápe, rohupyty pe jahechapyva'ekue Oguata rupive, ñe'ê-ayvu-ava imbaretegueteri ha oguata ombojo'a haguã oje'eséva oñe'êjave. Pe kora jeikopype ha táva karai ypype oñemombareteve umi ava ipyahuvéva apytépe ha ojapo vai chupe kuéra omboykegui heko ha iñe'ê. Upe Formação Discursiva imbaretevéva oñemohatã ha omokangyse ava reko, ha upevéreve umi ava ikatu omoingove ikatuhárupi ko'angarupive umi oje'éva pe FD kuérape. Upéicha, pe ava/ñe'ê/ayvu, oñemokiririrõ jepe iguyra, oguata oheka haguãicha oveveporãve haguã pe iñe'ê imarangatuvéva.

**ÑE'Ê MBYTERE:** Ava ñe'ê; Arandu tee ymaguare; Análise de Discurso; Condições de Produção.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. **Savoirs indigènes dans l'école et les effets du sens sur une langue qui marche**. 2019. 158 f. Thèse (Doctorat en Lettre) – Programme de Pós Graduation *Strictu Sensu* en Parole, Université du État du Ouest du Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## RÉSUMÉ

Marcher en relation à compréhension des effets du sens entre les interlocuteurs à circuler entre l'instabilité et la possibilité de ruptures. Le discours sur le sujet-indien a été toujours une question de malaise social, a été toujours une position marginalisée, a été toujours nié la possibilité d'imposition du sens dans l'ordre du discours. Cependant, le caractère hétérogène des Formations Discursives, aussi déterminant ce que peut et doit être dit, possibilité autres sens par l'existence de ses lacunes, les contradictions éclatent et ainsi, le sujet résiste. La historicité qui envisage ce sujet nous montre un processus de faire taire qui essaye limiter aussi les sens que les sujets. À cause de cela, cette recherche a comme thème les effets du sens sur la langue indigène et donc, sur le propre sujet, vu sa constitution de sujet/langue/âme. Ainsi, cherchons comprendre les pré-constitués qui soutiennent les discours et les effets du sens qu'ils produisent. Basés, dans propos théorique de l'Analyse du Discours de ligne française, mais spécifiquement dans les textes de Pêcheux (1977, 1990, 2004, et 2011), Orlandi (1996, 2004, 2010, 2014) Mariani (1998, 2002, 2003, 2004, et 2015) et Foucault (1996, 2004, 2010, 2014) cherchons comprendre la mémoire, les faire taire, les formations imaginaires présentes et les effets du sens matérialisé dans les discours du indigène guarani/Kaiowá. Mobiliser les concepts proposés par ces théoriciens a été fondamental pour comprendre la constitution des discours ses répétitions, silences, et résistances relationnées au sujet-indien. La matérialité discursive recadrée comme corpus d'analyse est constituée par vingt-neuf entrevue réalisée comme la communauté indigène des villages du municipalité de Dourados/Ms. Ainsi, comme traitement et analyse, ont été réalisées subdivisions en séquences Discursives. De cette manière, elles ont été analysées pour la contribution théorique de l'Analyse du Discours, ensemble les données d'études dans l'area de l'Antropologie et de l'Histoire. Comme résultat, comprenons que même après l'imposition d'une image déformée et péjorative initiée avec les descriptions de marche, la langue-âme-sujet, résiste et marche dans la tentative d'imposer sens dans l'ordre du discours. Le système d'enfermement et la proximité des villages avec les centres urbains a résultat en résistance entre les indigènes plus jeunes, en faisant avec qui nient ses origines et sa langue. La Formation Discursive dominante essaye mettre seule un sens au sujet et moduler les discours qui circulent et sa formation social, cependant les lacunes présentes dans ses frontières ténues, font que les autres sens puissent fuir et réactualiser les dictons des FDs. Ainsi, le sujet/langue/âme, même ayant son guyrá silencieux, marche dans la recherche de conditions de productions qui permettent atteindre vols et permettre la circulation de la bonne parole.

**MOT-CLE:** Langue indigène, Savoirs traditionnels, Analyse du Discours, Conditions de Production.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso.

CAND - Colônia Agrícola Federal de Dourados.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CPs - Condições de Produção.

FAIND - Faculdade Intercultural Indígena.

FDs - Formações Discursivas.

FIs - Formações Imaginárias.

FI - Formação Ideológica.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

LE - Língua Estrangeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MS - Mato Grosso do Sul.

MT - Mato Grosso.

NEIs - Núcleos de Educação Escolar Indígena.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.

SDs - Sequências Discursivas.

SPI - Serviço de Proteção aos Índios.

SIL - Summer Institute of Linguistic.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
Um ritual de resistência, sujeito autor.....	12
<b>1 METODOLOGIA: <i>CORPUS</i> E SUAS ESPECIFICIDADES</b> .....	<b>20</b>
<b>2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CONJUNTURA ATUAL</b> .....	<b>29</b>
2.1 A CONJUNTURA HISTÓRICA COMO CONSTITUINTE DE IMAGENS.....	42
2.2 DOCILIDADE E DISCIPLINA: educação escolar para indígenas em Dourados: um breve retorno histórico.....	49
2.3 O SISTEMA PANÓPTICO NA TERRA VERMELHA: confinamento indígena na região de Dourados.....	52
<b>3 ANÁLISE DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>56</b>
3.1 DISPOSITIVOS MOBILIZADOS.....	57
3.2 CONTROLE E PODER.....	68
3.3 SUJEITO E LÍNGUA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	71
<b>4 AVA E ÑEE: O SUJEITO E A LÍNGUA INDÍGENA</b> .....	<b>75</b>
4.1 A (IN)SENSIBILIDADE DA LÍNGUA: um paradoxo no contexto indígena de Dourados MS.....	84
4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESAFIO PARA UMA LÍNGUA QUE CAMINHA .	92
<b>5 CAMINHAR ANÁLITICO</b> .....	<b>97</b>
5.1 OS APARELHOS DO ESTADO E AS PRÁTICAS DE COERÇÃO CONTRA UMA LÍNGUA-ALMA.....	100
5.2 O IMAGINÁRIO DO INATINGÍVEL.....	110
5.3 SILENCIAMENTO DO SUJEITO-ÍNDIO .....	118
5.4 O CONFINAMENTO DO GUYRA.....	126
5.5 MEMÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	135
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

Um ritual de resistência, sujeito autor

*é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD. (INDURSKY, 2000, p. 9 -10).*

As palavras de Indursky me chamam atenção não só por apontar a heterogeneidade inerente às Formações Discursivas (FDs), mas também pela indicação de que o sujeito inscrito nessas FDs é passível das mesmas implicações, ou seja, ambos são heterogêneos. Isso decorre do fato de que o sujeito é histórico e, dessa forma, é interpelado conforme as posições ocupadas, logo não pode ser visto como unicidade.

Minha identificação com as colocações da autora se respalda na percepção de ser um sujeito histórico e dividido, diante das várias posições sociais que tive de ocupar, ou talvez por ser “um mau sujeito”. Quando ainda era apenas uma criança, tinha apenas dez anos e tive de empunhar um facão, subir em um caminhão de boias-frias, de madrugada, para adentrar em um canavial, ainda quente e esfumaçando, pela queima sofrida horas antes. Eu realmente acreditava que aquele era o melhor emprego que eu poderia ter e ouvia os discursos que circulavam enfatizando isso como verdade. E foi crendo nessa verdade que frequentei os canaviais, plantações de café, de algodão, de feijão, de amendoim e de tomate (esse era mais tranquilo que os demais, pois, ao final do dia, quando meu estômago ardia de fome, já que, muitas vezes, a marmita que levava não era suficiente para o dia todo, ou, às vezes azedava, esse tomate saciava minha fome). Mas não demorou muito e uma brecha na FD de que ser boia-fria, cortador de cana e trabalhar na usina, mesmo que de forma clandestina, por ser uma criança, era o que tinha de melhor naquele momento, me apontava outra direção. Entretanto, não foi diferente o modo de exploração pois, quando aos onze anos fui trabalhar em casa de família, por “coincidência”, esse primeiro emprego era na casa da diretora da escola, a qual tive que abandonar aos nove anos para trabalhar.

Nessa nova “profissão” (as aspas aqui não são no sentido pejorativo), até os vinte e um anos, eu não tive carteira assinada como doméstica e nunca recebi salário mínimo pelo meu trabalho. Minhas patroas diziam que o fato de eu morar no trabalho já bastava e eu sempre embasada nos discursos adutores de que eu era a MELHOR doméstica que elas já haviam tido e que já era quase da família; e assim vários anos se passaram. Mas, mesmo com a força dos discursos voltados para que eu continuasse no lugar em que estava, sempre me surgiam, apesar da pouca idade, algumas indagações (contra-identificações) do tipo: por que será que as afilhadas de minha patroa podem tomar banho na piscina dessa casa e eu não, pois somos da mesma idade? Por que será que, quando minha patroa me leva a alguma festa de família, eu tenho que entrar pelas portas dos fundos? Por que será que eu só posso comer depois deles e nunca a mesma comida? (Minha patroa me servia sempre a comida que havia sobrado do dia anterior.) Por que será que não posso ir para a escola nos horários que as filhas de minha patroa vão? A escola foi uma oportunidade a mim negada até os dezoito anos, pois minhas patroas diziam que não queriam ter problemas, pois não acreditavam em minha palavra e diziam que eu queria sair para fazer “coisa errada”.

Não entendia por que eu tinha que dormir nos quartos dos fundos, até mesmo no banheiro da piscina, se a casa tinha quatorze cômodos? Por que como cobertor me era dado um pelego (pele de carneiro)? Não entendia por que muitos maridos de minhas patroas tinham a liberdade de passarem a mão em meu corpo e de fazerem convites inadequados a uma menina, pois eu era apenas uma menina, de se masturbarem na sala com o objetivo de que eu os visse e, principalmente, de me convencerem a não contar nada a ninguém.

E foi diante de tantos “porquês” que passei a me contra-identificar com tudo que me era imposto, Aquela FD de submissão e humilhação passou a me incomodar e a não me convencer mais, apesar de não ter nenhuma certeza de onde iria chegar, mas tinha a certeza de que naquela condição eu não queria ficar. E com todo um sistema de exclusão me mostrando a todo tempo de que eu não iria conseguir, de que ali não era o meu lugar, eu quis estudar, pois não via outra saída para mim.

Eu poderia estar até o momento conformada e, o pior, reproduzindo os mesmos discursos que me eram (e ainda, muitas vezes, são) dirigidos, acreditando que “as coisas são assim mesmo”. Talvez eu não tenha competência para desenvolver uma função diferente de apenas limpar o chão, talvez os meus patrões

possam mesmo ter essa liberdade sobre o meu corpo, sem perceber que tudo isso são ecos discursivos e práticas de uma sociedade em que o lugar da mulher negra já foi estabelecido há muito tempo, considerando que, de acordo com a história, ao sair da senzala e ir para a casa grande, o lugar da mulher negra era apenas a cozinha e/ou satisfazer os desejos sexuais de seus senhores. Mas eu precisei recusar essa imposição e me identificar com a FD que a academia me mostrou, pois nunca estamos fora de uma FD. Ao sair de uma, automaticamente, estamos inseridos em outra. Isso indica que as FDs não podem ser entendidas de forma homogênea, que suas fronteiras são tênues. Foi essa fragilidade fronteira da FD do lugar minorizado da mulher negra que possibilitou a minha inserção em outra FD. Contudo, cabe dizer que ao sair de uma FD e entrar em outra, não significa estar blindado contra os efeitos de sentido anteriores; alguns efeitos ainda ressoam de alguma forma.

A interpelação ideológica como prática de linguagem é um ritual sujeito a falha e, nesse sentido, não é um lugar tranquilo para se transitar, pois é o local da reprodução/transformação como produto da relação do sujeito dividido e constituído na e pela linguagem e desse modo,

[...] saibamos que esta falha no ritual conduz o sujeito do discurso a apropriar-se de saberes alheios e inseri-los no âmbito de uma FD. Penso que é difícil lidar com a diferença, mas é ela que mostra que a FD, e não apenas o discurso, é lugar de tensão e não apenas de segurança (INDURSKY, 2000. p. 10).

Conforme a autora, não é fácil lidar com a diferença, pois a tensão dos discursos prós e contras uma FD, provoca transformação, como no meu caso que, talvez, possa ser entendido como uma afirmação da falha como resistência ao ritual, da (des)identificação com uma FD de domínio que insiste em determinar os lugares.

Contra essa percepção que venho estudar os discursos indígenas sobre a educação escolar, a partir de um lugar de sujeito que foi minoritarizado, pois acredito que não sou minoria, mas fui minoritarizada e porque acredito não só na educação como caminho para uma educação do sujeito, mas também na força dos discursos como determinação de lugares sociais. Acredito que é possível sair de uma FD imposta e permeada por ditos de incapacidade e de humilhação, mesmo que seja para se inserir em outra, talvez menos dolorosa, pois conhecer como funciona o sistema de uma sociedade pode ser tão doloroso quanto.

Cheguei à Universidade aos vinte e sete anos, pois só consegui dar continuidade aos estudos depois que completei dezoito. Eu “era menor e não era confiável eu sair de casa”; isso era o que minhas patroas diziam. Já casada e com um filho de cinco anos consegui entrar na Universidade. Trabalhava de doméstica o dia todo e estudava à noite. Terminando a graduação, em seguida, fui para a Especialização; foi nessa etapa que tudo começou a mudar. Durante a aula da disciplina Ensino e Diversidade Linguística, do Curso de Especialização em Oralidade e Escrita, a professora, negra, sentou ao meu lado, segurou minha mão e perguntou como estavam os meus horários de trabalho, pois ela estava precisando de uma pessoa para relatar um projeto, cuja temática era sobre a imagem do afrodescendente no contexto escolar. Eu, mais que depressa, mesmo sem saber realmente qual seria minha função, respondi que “sim”, que podia. Na verdade, eu ficava pensando como eu iria dar conta da questão financeira, pois tinha as faxinas diárias que fazia em casas e escritórios de Dourados. Porém, mesmo diante de muita incerteza, via naquela oportunidade uma possível mudança de lugar.

Esse momento de minha vida está posto como um divisor de águas em todos os sentidos, uma vez que entendo como tendo tido a chance de provar para mim mesma que eu era capaz de realizar uma tarefa diferenciada, uma vez que, como já dito anteriormente, eu acreditava que não era capaz de desempenhar outra função. Terminei a Especialização com o trabalho sobre a Lei 11 645/08. Com esse trabalho, eu tinha à disposição um discurso que me mostrava o outro lado da história, de que eu era capaz e que minha situação foi construída por práticas e discursos racistas de um país que defende uma falsa democracia racial.

Assim, subsidiada por um discurso contrário àquele em que eu me colocava efetivamente, como minoria, cheguei ao curso de Mestrado. Aqui me foi retirada efetivamente mais uma das insensibilidades visuais sobre outro grupo minoritarizado durante a história, a comunidade indígena de Dourados, vizinha à minha casa e que eu ainda não havia percebido, pelo menos, da maneira como me foi mostrada nesse momento, pois o que eu sabia de índio vinha do senso comum ou do discurso dos livros; daqueles que falam de índio sem nunca ter posto os pés na terra vermelha. Aqui me foi mostrado um índio real e que desconstruía a imagem anterior, pois esse tinha nome, endereço, histórias e lutas de sobrevivência dentro de uma cidade extremamente racista.



Diante disso, fui percebendo que os discursos tinham poder, tanto para dar visibilidade quanto para silenciar os sujeitos, visto que, por muito tempo fui silenciada por discursos de manutenção de um *status quo*. Nesse sentido, minha crença no discurso como transformação de posicionamento vem do fato de que foi preciso alguém me dizer que minha posição, naquele momento, não era dada pela minha falta de competência, como me foi imposto, e eu acreditava, mas pela cor da pele. Eu tive que ouvir isso, mas como defendido na obra de Foucault (1996), não foi qualquer pessoa que me disse, mas alguém autorizado, assim seu discurso teve peso de verdade. O discurso de uma PROFESSORA.

Da mesma forma, acredito em uma ruptura no ritual de imposição aos indígenas, com o objetivo de desconstrução de muitos pré-conceitos e discursos racistas e a escola é o grande lugar para isso. Dessa forma, torna-se relevante refletir sobre as colocações feitas até aqui, principalmente na questão da falha como sendo constitutiva de uma resistência, visto que a mesma se dá no interior de uma relação de dominação. Conforme Orlandi (2012), “nos processos discursivos há sempre ‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência”.

Essa resistência não deve ser entendida como uma imposição unilateral, ou seja, contra um poder dominador sobre um dominado. Quando resisti aos discursos conformistas para sair da posição de submissão, de certa forma, eu também exercia um poder e desmistificava a ilusão de poder absoluto. Da mesma forma, isto está presente nas questões da educação escolar indígena, principalmente no que se refere à língua, como pretendo apontar nesse trabalho. Do mesmo modo, indico que o conceito de FD será abordado adiante.

Minha “ousadia”, ou minha posição de “sujeito mau”, me trouxe a este momento da escrita de uma tese. A “ousadia” citada se deve ao fato de estar em um lugar frequentado por poucos e, principalmente, poucas ou nenhuma mulher negra: um curso de Doutorado. Contudo, esta se estende ao me propor trilhar um caminho teórico desafiador: o da Análise do Discurso, (doravante AD). Considero a AD como uma proposta de análise desafiadora pela sua pretensão incessante de compreensão do sentido do discurso.

Eis um caminho escorregadio, pois, ao mesmo tempo em que se tem a impressão de que os discursos se constituem como redes em suas amarrações, essa aparente certeza de que tudo está entrelaçado e amarrado se desfaz, ao perceber

que a língua falha. Logo, os sentidos aparentes escapam, podendo se tornar outros, de acordo com as condições de produção, uma vez que um discurso só é pronunciado a partir de condições de produção dadas.

É por esse terreno intranquilo, passível de confrontos instituídos pela AD, que pretendo analisar os discursos de indígenas de Dourados, a imagem que eles fazem de sua língua e os efeitos de sentidos dessa relação para a educação escolar indígena. Do mesmo modo, buscando explicitar o funcionamento, os atravessamentos e os deslizamentos de sentidos que os permeiam. Para isso, me oriento na Análise de Discurso de linha francesa proposta por Pêcheux, na França, e autores da área no Brasil, como Orlandi e Mariani, juntamente com outros autores que dialogam com essa perspectiva.

Retomando a questão da compreensão dos sentidos inicialmente citados, preciso destacar que alguns estudos da linguagem buscam em elementos extralinguísticos completar o vazio deixado pelos implícitos e os não ditos. Para a AD, não há sentido literal e anterior ao discurso, mas efeitos de sentidos formulados na e pela produção/reprodução discursiva, o que é realizado por dois funcionamentos; a paráfrase e a polissemia retomando o mesmo e instituindo o diferente.

Por meio do corpus desse estudo, objetivo explicitar como os discursos em relação à educação escolar para os indígenas foram legitimados pela história e como foram incorporados pelos indígenas num processo de repetição do *mesmo* constituindo o *diferente*. De acordo com Orlandi (1996), esse processo de constituição discursiva ocorre pela paráfrase que é a matriz dos sentidos que “permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”, e pela polissemia que é a fonte de linguagem “responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos”.

A paráfrase é mais evidente em discursos com a pretensão de dominação social visando recuperar os mesmos espaços do dizível construído historicamente. Porém, a polissemia vem desestabilizar esse espaço garantido, com seu caráter múltiplo, permitindo evidenciar aquilo que escapa. É nessa tensão que se constrói o movimento da significação, ao mesmo tempo em que torna essa significação opaca. Considerando o corpus em análise, a mobilização dos conceitos de paráfrase e polissemia se justifica já que o processo de organização escolar para o índio, por mais que se pretenda *diferente*, os discursos e os projetos nessa direção remetem a um *mesmo* já instituído.

Tais conceitos são inerentes à língua em seu funcionamento; assim, é necessária uma abordagem distinta do conceito de língua, visto que aquele elaborado pela Linguística precisou ser reformulado para atender às especificidades da AD, ou seja, há que se repensar a língua no sentido de uma discursividade, pelo seu aspecto material significante, propícia às falhas e aos deslocamentos. Logo, a relação entre a ordem da língua, a estrutura, a organização e o funcionamento requer atenção no sentido de perceber as distinções inerentes a estes pontos, vista a inserção de um sujeito dotado de uma memória atravessada pelo inconsciente e pelas determinações históricas. É nessa articulação entre língua, sujeito e história que a primeira recebe conceituações diferentes das estipuladas pela Linguística.

Nessa direção, o conceito de língua postulado pela AD, como uma língua que incorpora toda sua exterioridade e, por conseguinte, é passível de diversos efeitos de sentido, indica ser uma escolha teórica adequada a este estudo, visto a aproximação com as especificidades e o imaginário que os indígenas possuem sobre a própria língua, assim, a língua sujeita a equívocos, a falhas, dialoga com a língua que precisa caminhar, estar em movimento e que não a permite se fixar no papel.

Este estudo está organizado da seguinte forma: Inicialmente, ousei me apresentar, numa tentativa de indicar o diálogo existente entre alguns conceitos da teoria eleita para este estudo e a posição-sujeito da qual me inscrevo, dito de outro modo, indicar um olhar discursivo a partir do que Conceição Evaristo coloca como “escrevivênia”, uma escrita a partir de experiências vivenciadas. Contudo, é preciso destacar que este trabalho foi realizado por vários sujeitos, os indígenas e principalmente, o orientador desta pesquisa. Desse modo, após a introdução, ou seja, daqui em diante, o texto não será escrito em primeira pessoa.

No primeiro capítulo, elencamos algumas considerações sobre questões metodológicas e suas especificidades, diante da teoria do discurso e a singularidade do *corpus*, do mesmo modo os objetivos de análise.

Adiante, no segundo capítulo, destacamos as condições de produção deste estudo, os sujeitos e as imagens projetadas socialmente na atualidade, buscando um breve retorno histórico, para explicitar como foram constituídas as suas representações. Este capítulo está subdividido em três seções: “o sistema panóptico na terra vermelha: confinamento indígena na região de dourados”; “a conjuntura histórica como constituinte de imagens”; “docilidade e disciplina: educação escolar para indígenas em Dourados: um breve retorno histórico”.

Posteriormente, no terceiro capítulo, abordamos a teoria materialista do discurso e a mobilização de alguns conceitos abordados até então. Nesta etapa, foram realizadas as seguintes divisões; “dispositivos mobilizados”; “controle e poder”; “sujeito e língua na Análise do Discurso”.

Diante da relevância do conceito de língua, tanto para a teoria desse estudo, quanto para os sujeitos do *corpus*, no quarto capítulo, são trazidas à baila algumas pontuações sobre a língua na concepção indígena, com os seguintes títulos: “Ava e Nêe: o sujeito e a língua indígena” “(in)sensibilidade da língua; um paradoxo no contexto indígena de Dourados MS”; educação escolar e o desafio para uma língua que caminha ”.

No quinto capítulo está a análise do *corpus* subdividido em cinco seções. “os aparelhos do estado e as práticas de coerção contra uma língua-alma”; “o imaginário do inatingível”; “silenciamento do sujeito-índio”; “o confinamento do guyra” e “memória de uma educação tradicional”. A disposição do *corpus* foi realizada por meio de sequências discursivas, doravante SDs<sup>1</sup>.

Após as análises, estão as considerações finais como encerramento do gesto de leitura desta pesquisa, na expectativa de que, a partir desse, outros gestos de leitura possam surgir e que contribuam com as reflexões que visam a uma conjuntura menos desigual e que outros sentidos possam não apenas escapar na marginalidade entre os fios discursivos, mas inscrever-se socialmente na ordem do discurso.

---

<sup>1</sup> De acordo com Mariani (1998, p. 54), a noção de sequência discursiva, definida por Courtine (1981, p. 25) como "sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase", é fluida o suficiente para viabilizar a apreensão das formulações discursivas (FDs), ou seja, de sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso).

## 1 METODOLOGIA: *CORPUS* E SUAS ESPECIFICIDADES

*A ciência é uma caixinha que a gente estuda para não depender do branco” (Professor Cajetano Vera- Índio guarani)<sup>2</sup>.*

A afirmação acima foi formulada para referir ao conceito de método ou metodologias de ensino em escolas indígenas, durante um curso de formação de professores indígenas, realizado na Escola Municipal Indígena Araporã da Aldeia Bororo de Dourados, MS. Para o professor indígena, a questão serve apenas para atender às exigências de um modelo de educação não condizente com que os indígenas entendem como adequada à sua realidade e que ainda está presente nas escolas indígenas. É apenas mais uma das imposições do não índio que eles precisam acatar para, “não depender do branco” pois, de acordo com suas crenças, o aprendizado por “caixinha” não é suficiente para suprir os seus conhecimentos.

Os conceitos de aprender e ensinar estabelecem relações que vão além das paredes da sala de aula e não há separação da terra, das matas, dos rios, da fé e do cotidiano como um todo. O que existe é uma imitação da realidade que os mais novos fazem, ao observarem seus pais ou responsáveis no dia a dia; para eles assim se ensina e aprende. Isso implica refletir sobre a questão do método em determinadas áreas do conhecimento, pois nem todo saber cabe em caixinhas. Estas considerações tornam-se relevantes, ao pensar a pesquisa neste contexto, em face da relação das exterioridades com o sujeito. É nesse sentido que a teoria francesa de AD se coloca como adequada para estudos com estas especificidades, uma vez que

[...] se for pensar uma questão metodológica específica para a Análise do Discurso, talvez seja necessário retomar ou pensar de forma geral a questão da metodologia para as Ciências Humanas como um todo. Há, no mínimo, dois motivos que seria interessante levantar: a questão do método e a questão do objeto (RODRIGUES, 2011, p. 43).

O que se depreende da citação é que, em AD, no quesito modelo de análise, não há uma prescrição pronta a espera do analista para apenas ser aplicada. É na

---

<sup>2</sup> SD faz parte das anotações no diário de bordo utilizado durante o curso Formação de Professores: Arandumi Mbo’ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

forma do contato e nas reflexões acerca das questões levantadas pelo próprio *corpus* que a análise vai se desenhando, pois, toda consideração feita ao objeto se atribui também ao método.

Partindo da premissa de que o conhecimento não se constrói linearmente por acúmulos progressivos de saberes, é possível inferir que tal entendimento cabe a qualquer campo do saber, pois, conforme novos paradigmas científicos emergem, são necessárias novas dinâmicas para atendê-los.

Estas transformações são inerentes ao “novo” e passíveis de rupturas e irregularidades, o que não significa um total abandono do antigo em detrimento do outro, nem tampouco há uma substituição de uma prática por outra, de forma maniqueísta, pois nem tudo pode ser caracterizado como falso e verdadeiro, bom ou ruim. No que tange às questões humanas, nada pode ser defendido com tanta veemência ou extremismo, pois o que está posto é apenas uma nova adequação e uma construção do momento que se inscreve. É nessa direção que a AD, vista como uma disciplina de entremeio, coloca-se em relação ao objeto e, por conseguinte, ao método. Ela desloca conceituações anteriores, de ordem estruturalista, a fim de redimensioná-las e chegar ao discurso.

A insistência de uma imposição metodológica única são resquícios da própria Linguística que, para ser considerada ciência, precisou definir seu objeto de estudo, a língua. Contudo, estabelecer um modelo de análise em AD é ir ao encontro das próprias rupturas de seu fundador, pois Pêcheux (1975) critica justamente a aparente univocidade semântica do mundo, a ilusão de estabilidade lógica de regiões heterogêneas e a ciência vista como verdade. Ele indica ainda a ilusão de fazer ciência de forma isolada, sem interferências ideológicas, ignorando a relação do sujeito com as condições sociais e históricas e as interferências do exterior na produção de conhecimento.

Nesse sentido, não há como negar a posição do pesquisador e a sua relação com o método que, de acordo com Rodrigues (2011), tem influência ideológica direta, pois “o método é uma forma de conceber o objeto, que marca uma posição ideológica do seu praticante, pois, em Ciências Humanas, em alguma medida, as questões ficam por conta do pesquisador”. Dessa forma, diante da complexidade do *corpus*, visto se tratar de outras concepções de linguagem e de mundo requer do analista considerações atentas às suas especificidades.

A proposta de proceder à análise do discurso indígena me impôs uma condição primeira: trabalhar com a Análise do Discurso como um método aberto, e não fechado em si mesmo, onde todos os passos da análise se definiriam a priori segundo um modelo determinado”. As diretrizes da análise se instituem no próprio momento da análise, dada a materialidade linguística de cada discurso em questão. A Análise do Discurso não pode ser concebida como uma listagem de conceitos herméticos, tomados exclusivamente (e mecanicamente) como recursos, como meros instrumentos de análise sem, contudo, serem (re)pensados e cotejados com a especificidade, com a característica dos discursos em observação no nosso caso, o discurso indígena (SOUZA, 1994, p. 22).

No trabalho sobre discurso e oralidade dos povos indígenas Bakairi, a autora indica a complexidade de trabalhar com o discurso de uma língua alheia ao conhecimento linguístico. Da mesma forma, considerando que o *corpus* decorre de uma tradição oral, (principalmente que são narrativas orais), Payer (2005), ressalta o cuidado que se deve ter com esse tipo de *corpus*, visto que, “esses dados necessitam ser considerados como fatos discursivos, uma vez que esses discursos se encontram e são, também eles, historicamente produzidos” e assim,

Como é historicamente produzida, consideramos a Oralidade como um lugar sócio histórico de produção e circulação de sentidos, uma vez que ela encontra-se envolvida, como uma materialidade linguístico-discursiva oral mesmo, nos embates das práticas discursivas que se conflitam na sociedade (PAYER, 2005, p. 47).

Nessa direção, em seu texto intitulado **Discurso, Memória e Oralidade**, a autora destaca a relevância de sensibilizar o olhar para o trabalho com material de linguagem oral, não pontuado apenas como um material empiricamente diferente de escrita, mas percebida a oralidade como prática discursiva relacionada às condições de produção: sujeitos e memórias; ou seja, deve-se perceber a oralidade como lugar do outro. Ela pontua, ainda, a questão da transcrição desse material, no sentido de ser encarado como uma linguagem diferente, que o analista precisa encarar como estranhamento a ser pontuado durante todo o trabalho, relacionando as orientações teóricas e metodológicas e com o indicativo de relevância das condições de produção dessa linguagem outra.

Assim, as entrevistas analisadas neste estudo não são apenas um material diferente, mas um material que permitirá expor o discurso de um povo silenciado, um

discurso inscrito em outra FD. Ele, um sujeito outro, em outro lugar discursivo: “são de fato outras posições de sujeitos que se apresentam na oralidade, outros pontos de partida das interpretações” (PAYER, 2005, p. 48). Neste mesmo sentido, Authier-Revuz (1998), indica que o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção e isso permite buscar o sentido em discursos outros, por meio da memória discursiva.

Quanto ao *corpus*, pontuamos que, para a AD, vários são os materiais que podem compor um trabalho: uma revista, uma propaganda, um jornal, gravações, panfletos. Contudo, existem *corpora* que, conforme Rodrigues (2011), “capturam o analista, não por simples efeito produzido, mas também pelo que a posição de analista (sua historicidade, suas questões, seus projetos) representa nos espaços em que circula”.

Essa relação de identificação do analista com o *corpus* pode se tornar um desafio, uma vez que ao se deparar com sentidos que o afetam, ele pode ser induzido a precipitações ou a antecipações em relação a esse *corpus*. Isso é pertinente, considerando as identificações de um dos autores deste trabalho, citadas anteriormente. Seu lugar de sujeito minoritarizado, se iguala aos sujeitos dessa pesquisa. Esse tipo de discussão é relevante no sentido de trazer para a reflexão uma questão que Pêcheux (2002), aponta como significativa para o analista: “uma questão de ética e de política, ou seja, é uma questão de responsabilidade” do analista. Cabe a nós, diante desse *corpus*, que consideramos trabalhoso, buscar durante todo o percurso um controle para que não nos deixemos levar pelos nossos interesses e só ouvir aquilo que nos interessa.

Assim, na busca pela construção de um modelo de análise, indicamos que ele será baseado em recortes discursivos, que, conforme Orlandi (1984), “são fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Logo, um recorte é um fragmento de situação discursiva”. Desse modo, diante de toda a complexidade que envolve a questão do método, juntamente ao *corpus*, sigamos inicial e provisoriamente, algumas indicações que Rodrigues (2007), pontua como adequadas para atender um objeto: a constituição do *corpus* e, por último e não menos importante, a construção de um modelo de análise.

- a) Definição: de objetivos, de objeto, elaboração de hipótese e perguntas a fazer;



- b) Proceder ao recorte de um *corpus* de toda *corpora* de um determinado universo discursivo (Maingueneau, 1993, p. 119);
- c) A partir desse *corpus* e das questões da letra “a”, proceder ao primeiro recorte de enunciados (Pêcheux, 1969, p. 100) e suas paráfrases (Fuchs, 1992, p. 29) significativos e relevantes (ainda que de forma intuitiva) que possam ser materiais de análise. É importante numerá-los e fazer as devidas referências ao *corpus*;
- d) Agrupar os enunciados considerando suas especificidades de sentidos, de objetos e de temas materializados nos discursos;
- e) Classificar os grupos de enunciados em discursos, dando-lhes uma configuração;
- f) Analisar os discursos (enunciados desse discurso) quanto a sua posição ideológica, sua relação com outros discursos, redes de filiações históricas quanto ao interdiscurso e à memória discursiva;
- g) Analisar nos discursos as posições sujeitos nas suas relações com as estruturas sociais;
- h) Analisar agrupamentos de enunciados independentemente de se constituírem em discursos com o objetivo de verificar certas especificidades: analisar a “progressão e transformação” de sentidos considerando a sua materialidade; analisar conjuntos de enunciados que marcam aspectos da identidade dos sujeitos; analisar conjuntos de enunciados que materializam objetos e temas de discurso;
- i) Proceder a um segundo recorte e exclusão de enunciados; durante o percurso de análise, constata-se que alguns dos enunciados não foram analisados ou porque havia outros que se “prestavam” melhor a análise ou porque, durante o percurso de análise, eles deixaram de fazer sentido;
- j) Voltar ao *corpus* para efetuar outro recorte específico a partir de certos enunciados. Qualquer tentativa de agrupamento de certo conjunto de enunciados provoca exclusão de outros enunciados, no entanto, é importante considerar que os agrupamentos são, em alguma medida, instáveis e por isso podem revelar algum ponto de vista do analista. Os agrupamentos são sempre provisórios e instáveis se o discurso mudar em decorrência de sua relação tensa com outros grupos de enunciados ou conjuntura política distinta, que ressignificam algumas unidades que aparentemente eram consideradas como estáveis em relação aos sentidos.

Como questões constituintes das hipóteses desse estudo, indicamos como primeira a ideia de que há, nos discursos dos indígenas uma resistência em relação a língua materna e ao modelo de educação escolar oferecida às escolas indígenas do Município de Dourados, o que implica inferir aqui uma relação de poder nesse contexto. Do mesmo modo, quando o sujeito-indígena indica qual o modelo de educação almeja, há uma recorrência discursiva sobre o que seria uma educação baseada nas questões tradicionais; havendo um “contraditório” discursivo, visto não perceberem a tradição como algo positivo diante dos discursos de discriminação do não-índio em relação à cultura indígena.

Outra hipótese se refere aos efeitos de sentido do discurso de uma educação escolar centrada nos saberes tradicionais são, de certa forma, reprimidos, pois adquiriram, na história, outros significados e deslizamentos/silenciamentos: o que era sagrado tornou-se profano. Considerando a relevância que os saberes tradicionais têm na constituição do sujeito-índio, esses novos dizeres exigem do indígena, novos posicionamentos, que ele precisa representar no espaço do não-índio, mas também precisa afirmar sua identidade indígena nesse contexto.

Sobre a constituição do *corpus*, cabe destacar que ele é composto por 29 entrevistas realizadas no ano de 2014 com a comunidade, tanto escolar como com moradores indígenas das aldeias do município de Dourados MS. Elas são constituídas por discursos de professores, mães de alunos, alunos, caciques e rezadores. A pergunta norteadora para as entrevistas foi “O que a senhor (a) acha dos trabalhos da escola aqui na Aldeia e como deveria ser? ”

As entrevistas e traduções foram realizadas pelo Prof. M. João Machado, indígena e morador da aldeia Bororó, integrante pesquisador indígena do projeto, “Saberes Indígenas”. A metodologia utilizada na realização das entrevistas foi a de conversas informais, pois João afirma que não houve uma metodologia específica empregada no desenvolvimento das entrevistas pois, segundo ele, “na aldeia não pode ir com essas coisas muito complicadas, as coisas têm que ser simples”. Nesse sentido, a conversa informal foi direcionada para a questão da educação escolar. Os entrevistados relatam memórias, como fatos ocorridos na família, a situação de confinamento em que se encontram atualmente, os desafios com a presença maciça da igreja, de drogas e de álcool dentro da aldeia e seus pontos de vista em relação à escola. Cabe ressaltar que as entrevistas serão utilizadas nesse estudo conforme foram traduzidas e transcritas.

Ainda como material que integra o *corpus*, serão utilizadas anotações do diário de bordo, construído durante o curso de Formação de Professores: Arandumi Mbo’ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

No intuito de propiciar melhor visibilidade dos discursos analisados, no que se refere a quem está falando, ou seja, às posições dos sujeitos, as entrevistas foram organizadas seguindo a sequência do Quadro 1:

<p><b>(5) Anciãos, entre 63 a 87 anos.</b>  <b>Etnia:</b>          Kaiowá          (3) caciques          (1) rezador          (4) masculino</p>	<p><b>(4) Pais de alunos indígenas, entre 25 a 45 anos.</b>  <b>Etnia:</b>          (2) Guarani          (2) masculinos</p>	<p><b>(10) Professores indígenas, entre 31 a 46 anos.</b>  <b>Etnia:</b>          (4) Guarani          (1) Kaiowá          (5) masculino</p>	<p><b>(10) Estudantes, entre 17 a 22 anos.</b>  <b>Etnia:</b>          (4) Guarani          (1) Kaiowá          (5) masculino</p>
<p><b>Etnia:</b>          Kaiowá          (1) rezador          (1) femininos</p>	<p><b>Etnia:</b>          (1) Guarani          (1) kaiowá          (2) femininos</p>	<p><b>Etnia:</b>          (4) Guarani          (1) Kaiowá          (5) femininos</p>	<p><b>Etnia:</b>          (3) Guarani          (1) Kaiowá          (1) Terena          (5) femininos</p>

Fonte: Do Autor.

Essas entrevistas fazem parte dos arquivos do projeto “Saberes Indígenas na Escola”<sup>3</sup>, coordenado e desenvolvido pela Faculdade Intercultural Indígena – FAIND

<sup>3</sup>Projeto Saberes Indígenas é considerado uma ação permanente do Ministério da Educação que integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no seu eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas. Com iniciativa do MEC, SECADI, UFMG foi criado pela Portaria MEC n. 1061, de 30 de outubro de 2013. Orienta-se pelos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas. Ênfase no *avarehegua*.

Os agentes envolvidos nesse novo processo de organização da educação escolar indígena são: O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC); O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação; Os estados e municípios que aderirem ao Programa; As redes de Instituições de Ensino Superior (IES) definidas pelo MEC

O referido projeto busca abrangência Estadual de forma a contemplar todos os povos indígenas, assim é atendido os Povos do Pantanal, que fica sob responsabilidade da UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, os (Guarani, Kaiowá e Terena), que confere a UFGD- Universidade Federal da grande Dourados e os (Guarani e Kaiowá), sob a orientação da UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e os (Guarani e Kaiowá) que cabem a UCDB – Universidade Católica Don Bosco.

A ação destina-se à formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica e tem por objetivos:

I – Apoiar os professores indígenas no **aprimoramento das atividades didático-pedagógicas** realizadas em suas classes;

II – **Oferecer subsídios à elaboração de currículos**, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas.

da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que tinha como objetivo estruturar um projeto de pesquisa de acordo com a realidade e a necessidade dos professores indígenas do município, ou seja, buscar a valorização da língua e seus falantes diante do sistema de confinamento e silenciamento que estão submetidos.

Cabe destacar que, durante os encontros para a realização da formação, que acontece nas escolas indígenas, são trazidos para a escola os anciãos, caciques e rezadoras, ou seja, os sujeitos-indígenas considerados mais antigos e detentores dos saberes tradicionais, no intuito de que os mesmos possam repassar seus saberes aos professores e à escola.

Para a realização da pesquisa elencamos como **objetivo geral** analisar as entrevistas feitas com indígenas das aldeias de Dourados MS e compreender os efeitos de sentido a partir da relação entre os conceitos de Formação Discursiva, Condições de Produção e Memória Discursiva. Em relação aos objetivos específicos temos, a) Refletir acerca dos discursos históricos que constituíram a imagem do sujeito indígena, b) Compreender as práticas discursivas em torno da construção de um modelo de educação escolar indígena, c) Verificar as formações discursivas em

---

**III – Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos** em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena.

“Saberes Indígenas na Escola” deverá contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos em uma perspectiva bilíngue/multilíngue, a partir dos seguintes eixos:

- a) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas como primeira língua;
- b) Letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- c) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- d) Conhecimentos e artes verbais indígenas.

A ação foi implementada por Redes de Instituições de Ensino Superior (RIES) formadoras, definidas pelo MEC, que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, ou seja, as Universidades, como citado anteriormente. Assim, fica estabelecido como sede a UFMS e as demais, UFGD, UEMS e UCDB, como núcleos de rede, cada uma das IES possuem seus coordenadores, da mesma forma, cada município também possui um coordenador responsável pela organização pedagógica do projeto.

Os Municípios e os respectivos números de professores indígenas atendidos pelo polo UFGD – Dourados, são: Amambai (124), Caarapó (30), Tacuru (30), Paranhos (40), Bela Vista, Antônio João (54). No município de Dourados, que confere a UFGD- Universidade Federal da grande Dourados que tem como foco os povos (Guarani, Kaiowá e Terena), temos como representante da IES o Professor Doutor Neimar Machado de Sousa, docente da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND-UFGD e como representante/coordenador do Município a Professora Mestre Teodora de Souza.

A formação continuada é realizada de modo presencial, obedecendo a seguinte carga horária: 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores; e II – 180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclasse para os professores indígenas das turmas de estudantes das escolas indígenas. O MEC oferece de modo complementar, por intermédio do (FNDE), kits de material didático e pedagógico para uso nas escolas indígenas. Disponível em: [http://www.saberesindigenasnaescola.org/quem\\_somos](http://www.saberesindigenasnaescola.org/quem_somos). Acesso em: 22/05/2016.

que o sujeito indígena se inscreve e seu discurso em torno da questão da língua. Pontuar, por meio da memória, a regularidade de pré-construído, sobre educação indígena e sua língua.

Diante do exposto e considerando as especificidades do *corpus*, na próxima seção buscamos pontuar algumas singularidades das condições de produção em que estão inscritos os sujeitos deste estudo.

## 2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: CONJUNTURA ATUAL

*Justiça pede despejo de indígenas em Dourados. Funai entra com pedido de suspensão de Liminar no STF para evitar confronto (Jornal o Progresso, 14/06/2016).*

Por mais que não seja objeto de observação principal desse estudo, nos propomos a iniciar essa seção com uma chamada do jornal local sobre o fato ocorrido com indígenas que, por não terem terras demarcadas, vivem à beira da rodovia do município de Dourados MS. Considerando o papel da mídia como constituinte de imagens, o discurso midiático merece pontuações por ser entendido como dispositivo discursivo, que, por conseguinte, interpela, retoma sentidos e os desloca, numa retomada entre passado e presente.

Na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tenciona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente (GREGOLIN, 2007, p. 16).

A remissão ao passado, no caso da reportagem, retoma o acontecimento histórico do des-cobrimento e, por conseguinte, sustenta os dizeres nesta direção como proposto por Orlandi (1990), “a permanência do discurso da des-coberta e da colonização” continuam produzindo efeitos e “(re) produzindo sentidos”. Esse discurso é sempre do dominado sob o colonizado, pois o inimigo não é o que vêm de fora, já que o estrangeiro não invade: sua posição é legítima, por isso irá “despejar”. É preciso evitar o confronto, por conta de uma rebeldia.

O termo “confronto” cria a ilusão de equidade de posições entre as partes envolvidas, como se índios e fazendeiros, desde sempre, estivessem equiparados na história, dispusessem das mesmas “armas”, tivessem os mesmos amparos legais efetivados. Assim, a justiça despeja, na certeza de que está dentro do direito adquirido, pois, os fazendeiros são proprietários de uma terra que não tem idade histórica e que não atende ao ciclo entendido como “normal”, que seria o de herança. Considerando que o município de Dourados possui apenas oitenta anos, isso implica pontuar que os fazendeiros não herdaram, “compraram”, ou melhor, se apropriaram,

mas se “esqueceram” de que alguém já vivia aqui. Essas indicações históricas são “esquecidas”, pois é mais fácil repetir o discurso de que índio não produz, não dá lucro, não planta soja ou cana de açúcar e nem cria boi para exportação; logo, para que ele quer terra?

Essas colocações podem exemplificar de forma adequada o conceito de condições de produção (doravante CPs), que balizam os discursos analisados. O conceito de CPs indica que há uma relação do dizer com a exterioridade e essa relação é constitutiva do discurso. Nesse sentido, Pêcheux (2011) define CPs como “o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões”. Nessa mesma perspectiva, Orlandi

[...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2007, p. 16).

Do mesmo modo, é dessa exterioridade que emerge um sujeito minorizado, sem voz, sempre falado por meio da memória do outro. Como afirma Orlandi (2002), “eles falam do índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o índio não conta”.

É a partir de uma história de apagamento/silenciamento de um povo que a questão da educação escolar para o sujeito-índio merece destaque, pois como toda atividade humana, é efetivada na e pela linguagem. Ela é mais um mecanismo de poder que chega onde o “chicote” não chega mais, mas se torna um instrumento de violência também.

Esses processos de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido, escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes (ORLANDI, 1990, p. 56).

O efeito de sentido de apagamento é cristalizado pelo Estado e reproduzido socialmente, quando se fazem vistas grossas a questões que podem propiciar a esse

povo uma visibilidade, no mínimo, como ser humano pertencente à nação brasileira. E isso pode ser identificado, ao observar não somente a educação escolar imposta, como também, os “confrontos” com os fazendeiros, a situação de confinamento, a miséria, o alcoolismo e a violência que ocorre sob todas as formas.

Como exemplo de um Estado que falha ou tarda a interferir nas questões que são de sua alçada, os dados da polícia militar, responsável pelo atendimento à mulher no município, apontam que, de 40 estupros ocorridos no município, do início do ano até o momento (junho de 2016), 35 envolvem indígenas e que 20 a 25 desses casos vão a óbito, tamanha violência com que ocorrem.

Dados dessa magnitude propiciam determinados discursos e apagam outros, ou seja, não permitem que outros dizeres apareçam, porque, considerando a posição que o sujeito-índio ocupa no cenário social de Dourados, um discurso diferente desse não é conveniente. Isso corrobora a afirmação de Orlandi (1990), ao afirmar que: “há enunciados que foram feitos para serem repetidos” e “pertencem à zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos”.

É preciso pontuar que tal processo de repetição não pode ser entendido como algo estático, pois estamos tratando de objetos da linguagem. Então, o que temos é uma dinamicidade nas reformulações discursivas de acordo com as determinações da FD dominante. Repetir não é trazer as mesmas palavras idênticas, dito de outro modo, o já-dito, pré-construído, ao irromper em determinada FD, todos os sentidos ditos antes em algum lugar, são anulados e ao passar pelo filtro da FD em que se inscrevem, toma para si apenas “um” sentido, ou seja, o sentido da FD atual. Esse processo nos faz refletir sobre o fato de que tanto as FDs, quanto as CPs estão em constantes modificações sob o viés da linguagem e da história. Nessa direção Rodrigues diz

[...] que as condições de produção do discurso não se mantêm; apenas os enunciados se repetem parafrásticamente em um processo de reelaboração (tenso, instável, dinâmico), à medida que se incorporam outros valores determinados pelo próprio movimento e pelas condições materiais e históricas (RODRIGUES, 2007, p. 43).

Isso mostra que os discursos referentes ao sujeito-índio, na atualidade, são reconfigurados para atender à situação em que ele se encontra e que, por mais que já tenha passado quinhentos anos, efeitos de sentidos antigos continuam próximos e



são apenas parafraseados, ou seja, visam ao apagamento, à exclusão e à invisibilidade desse povo.

A imagem de crianças e mulheres indígenas revirando os lixeiros das casas no centro da cidade já está naturalizada. Questiona-se o fato de eles “bagunçarem” o lixo, mas, de retirarem dali o que comer, não provoca estranhamento; não há sensibilidade, que seria o mínimo em se tratando de seres humanos. Mas seria muito querer suscitar sentimentos diferentes num contexto em que um boi tem mais espaço, no que tange à questão da terra, que um índio; Dourados ainda é terra de coronelismo.

As práticas racistas são explícitas: não há um racismo sutil ou velado aqui; os lugares sociais são demarcados e nem precisa estar escrito que índio não é aceito em determinado espaço. Quando isso não é verbalizado, “sabemos” apenas pelos olhares. É nessa direção que Miqueletti (2015), no trabalho realizado no município de Dourados, sobre a interação entre os índios e não-índios, a partir do discurso midiático e escolar, ratifica o constante processo de segregação em que vivem os indígenas de Dourados.

De maneira geral, notamos que a sociedade dominante aceita o indígena desde que ele permaneça em seu espaço de atividade, segregado, ou quando há proposta de integração ela ocorre via assimilação e não admissão, o que implica deixar de ser o que é e ser o Outro em nós (MIQUELETTI, 2015, p. 281).

Não se submeter a ser o outro é viver na segregação e considerando os sujeitos dessa pesquisa, não se trata de uma segregação simbólica, pois há a agência bancária que são de índio, o mercado, os postos de saúde, os bares e as lanchonetes e, conseqüentemente, os trabalhos. Transpor essa fronteira, que é mais eficaz função de “apartar”, não é uma tarefa fácil, porém, a presença de indígenas em atividades fora das comunidades, como nos cargos de professor, de enfermeiro, de policial, de vereador, ainda que pequena, diante do expressivo número populacional, é uma realidade.

Ainda na tentativa de revelar as CPs que circulam o objeto dessa pesquisa, vale destacar que o Estado do Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, com mais de 73 mil pessoas, segundo dados do IBGE (2012). Dourados, o segundo maior município do MS, possui a reserva Francisco Horta Barbosa, criada em 1917, numa tentativa governamental de confinamento, sendo conhecida atualmente como Reserva Indígena de Dourados, que integra duas aldeias – a Bororó e a Jaguapirú –, em uma área de 3.539 hectares, nas quais vivem mais de

15 mil indígenas pertencentes às etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Há, ainda os mestiços e não-índios casados com indígenas.

Entre os indígenas que não aceitaram o propósito de confinamento, estão os da etnia Kaiowá, moradores da Terra Indígena Panambizinho, que podem ser vistos como símbolo de resistência. Esta comunidade está situada acerca de 20 km da cidade de Dourados e está ligada ao distrito de Panambi. Possui uma área de 1.272 hectares, na qual habitam em torno de 324 pessoas. Contudo, a singularidade dos moradores de Panambizinho e que detêm a posse da Terra, não os blindam de, praticamente, todos os problemas que as reservas enfrentam. Além das terras indígenas citadas acima, cabe destacar os povos Guarani Kaiowá, que ainda estão em luta pela retomada de suas terras tradicionais. Esses ocupam espaços denominados de acampamentos<sup>4</sup>, como pode ser verificado no Quadro 2:

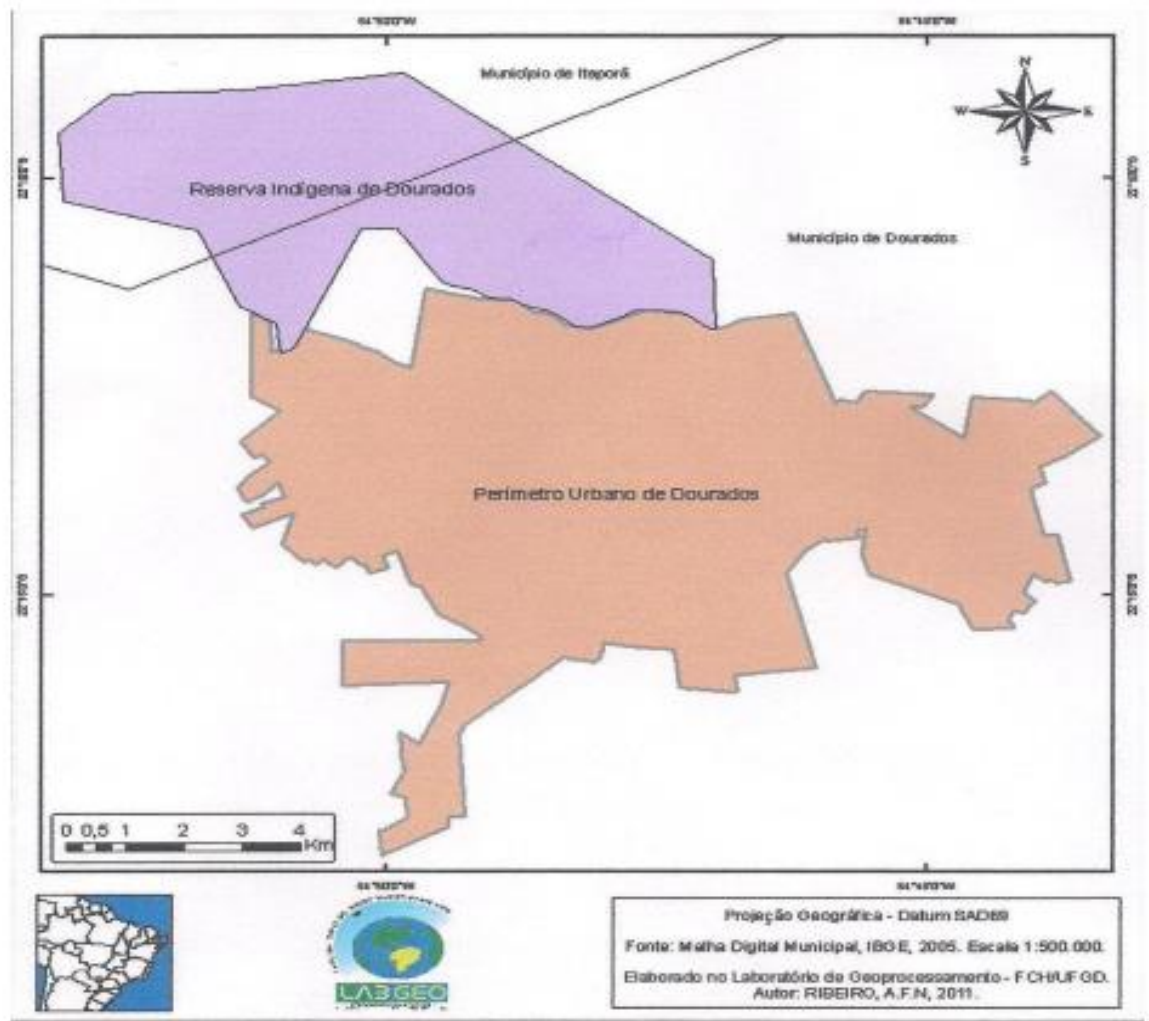
ACAMPAMENTO	MUNICÍPIO	Área Ocupada (HA)	População estimada	OBSERVAÇÕES
Passo Piraju	Dourados	40	120	Área retomada em 2004.
Picadinha	Dourados	2	30	Aldeia de corredor, margem da rodovia.
Nhu Porã (Mudas MS)	Dourados	5	120	Os indígenas trabalham por empreitada na plantação de gramas da empresa MUDAS MS.

<sup>4</sup> Os acampamentos podem ou não estar em área de retomada - movimento que se refere ao momento em que um grupo indígena entra na terra identificada como ancestral, ou seja, onde existia o **tekoha** da sua família. Esse processo diferenciado da organização indígena visa "retomar" suas terras identificadas como tradicionais. No entanto, nem sempre os indígenas conseguem fazer a retomada, pois a maioria dos **tekohas** identificados hoje está dentro de propriedades rurais, o que gera conflitos entre indígenas e proprietários. Quando um grupo não consegue fazer a retomada, monta o acampamento em frente à fazenda ou nas suas proximidades, até encontrar condições e o momento propício para fazê-la, pois o que está reivindicando são suas terras de origens. Contudo, a troca do termo acampamento pelo termo **tekoharã** foi deliberada no I Encontro dos Acampamentos Indígenas Kaiowá-Guarani e Terena, realizado pelo conselho da Aty Guassu, em novembro de 2011, no acampamento Ita'y, que contou com lideranças de todos os acampamentos de Mato Grosso do Sul (CORRADO, 2013, p.133-134).

Apyka'l (curral de arame)	Dourados	Menos de 1	15	Localizada à margem da rodovia que liga Dourados a Ponta Porã. Alto índice de atropelamentos.
Nhu Vera	Dourados	10	110	Localizada ao lado da Reserva indígena de Dourados.
Itahum	Dourados	Sem informação	140	Vivem na periferia do distrito de Itahum, município de Dourados.
Pacurity	Dourados	2	20	Pode haver sobreposição com área reivindicada por quilombolas. Em parte da área reivindicada funciona a Fazenda Experimental da Universidade Federal da Grande Dourados–UFGD. A Instituição adquiriu a área de 294 hectares em 2007.
Chácara Califórnia	Dourados	Sem informação	40	Localizada na periferia de Dourados.

Fonte: CANDADO (2015).

Um das especificidades dos moradores das aldeias e um dos maiores desafios de sobrevivência para os indígenas é a questão da proximidade geográfica com os centros urbanos, visto que as aldeias estão cercadas pelas cidades de Dourados e Itaporã. Além disso, há as fazendas de produção de cana e de criação de gado.



Fonte: MOTA, 2011, p. 200.

A área representada pela cor marrom, se refere ao perímetro urbano da cidade de Dourados, enquanto que a área de cor lilás está relacionada as aldeias indígenas, Jaguapiru e Bororó. Esta proximidade, como indica o mapa, coloca um desafio, no sentido de que há uma relação que não se dá de forma tranquila. Não há, por parte dos “não-índios”, uma aceitação das culturas indígenas. Ouve-se muito o discurso de que “eles nem são mais índios”, por isso, precisam “aprender a trabalhar”. Essa proximidade com os centros urbanos impõe a crença de que os índios são obrigados a partilhar das mesmas concepções ideológicas e isso implica defender a produção de bens materiais, pois ainda pesa sobre o imaginário social a ideia do índio com arco e flecha e cocar e que vive da caça e da pesca. Mas, como os indígenas de Dourados não vivem dessa forma, são taxados de falsos e que se fazem de coitados para ter “privilégios”. Uma realidade de desencontros se desenha então. Ou em outras

palavras, as práticas de uma relação aparentemente cordial, iniciada com a chegada dos colonizadores, ainda se sustentam.

Em relação à afirmação sobre “privilégios” é no sentido de questionamento sobre que privilégios são esses, principalmente quando nos deparamos com cenas de miséria em que muitos vivem, a ponto de revirarem o lixo de nossas casas, de notícias de “atropelamentos” ou quando presenciamos o acontecimento da entrega de cestas básicas dentro da aldeia. Este momento é um acontecimento, porque há toda uma mobilização que interrompe o cotidiano, as aulas são suspensas e praticamente toda comunidade da aldeia se encontra nessa data.

Na grande maioria, são mulheres que participam desse evento, pois os homens estão trabalhando nas usinas de cana-de-açúcar. Elas vão para a escola, pois é lá que muitos dos eventos da aldeia são realizados. Com quatro ou cinco filhos e uns dois cachorros magros e sarmentos, que “roubaram” no centro da cidade, saem com um saco de mantimentos na cabeça. O questionamento que surge neste momento é; para quantos dias aqueles alimentos ou aqueles “privilégios” serão suficientes? A resposta vem dos relatos de professores de escolas indígenas de que a aula só rende depois que a merenda é oferecida, pois, para muitas crianças da aldeia, é na escola que fazem a única refeição do dia. Então, esse “privilégio” não é suficiente até à chegada da próxima cesta básica.

Ainda buscando ampliar o desenho das condições de produção é relevante tentar traçar um panorama geral das diversas peculiaridades existentes e que podem ser observadas a partir do contexto escolar.

O trabalho de Mestrado de Figueiredo (2013) sobre a Provinha Brasil aplicada no contexto escolar indígena nos permitiu perceber a escola como ferramenta efetiva de exclusão deste sujeito e que não difere do modelo de educação escolar que existe fora das aldeias de Dourados. A escola é uma ferramenta de exclusão em face da visão homogênea que se tem dos sujeitos. Todos partilham dos mesmos conhecimentos e das mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais: livros, teatro, cinema e viagens. Não há especificidades, e o sujeito que não consegue se ver como pertencente ao contexto tende a sair, pois permanecer num local com indícios de que aquele não é seu local não é uma tarefa fácil.

SD1 - Tenho 17 anos sou da etnia Kaiowá, não terminei o meu estudo que é o ensino fundamental o motivo não tinha roupa suficiente e nem

calçado e eu sou muito tímido e sofri muito na escola preconceito por ser baixinha e gorda, me chamaram de tanto nome que nem sei mais e nem quero lembrar (Aluna indígena guarani).

Essa visão de não pertencimento está presente em todo o processo escolar até na academia, considerada como um espaço onde as pessoas deveriam ser esclarecidas, serem “educadas”, onde há UNIVERSIDADE, ou seja, um lugar para todos os saberes, que seja um lugar capaz de comportar as diversidades. A escola para o indígena de Dourados também não é diferente.

A colocação de uma escola “para” o sujeito-indígena está no sentido de enfatizar as diferenças, pois não é como a “escola indígena”, no sentido de que o que existe hoje, apesar da luta e dos movimentos dos professores indígenas e da existência de leis que garantem uma escola diferenciada para a comunidade, o que ainda temos é uma escola para os índios que não funciona, como sugere um professor indígena Kaiowá: “Não adianta termos escolas nas aldeias como escolas dos não índios”.

Nessa percepção das singularidades sobre o contexto escolar indígena foi mais intensificada durante a participação como palestrante no Curso de Formação para Professores Indígenas, Arandumi Mbo’ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá), realizado durante o primeiro semestre de 2016, nas escolas municipais indígenas Araporã, Agostinho e Lacui Roque Isnard, todas da Aldeia Bororó. Esse curso é parte das atividades desenvolvidas pelo Projeto “Saberes Indígenas na Escola” de responsabilidade da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND - UFGD.

Os temas trabalhados no curso foram “Ensino de L2, Contexto de Bilinguismo” e “Metodologias de ensino em contextos complexos” e são decorrentes de solicitações das coordenações escolares, em face à complexidade e aos desafios ensino aprendizagem nas escolas indígenas do município.

Cabe ainda destacar, que há neste momento, uma discussão sobre a criação do referencial curricular da língua indígena da rede, juntamente com um debate sobre uma possível co-oficialização da língua indígena no município de Dourados. Assim, a Coordenadoria Especial de Assuntos indígenas - Departamento de Educação - CEAI, esteve presente durante a formação, enfatizando que a língua escolhida para o referencial curricular, provavelmente, seria aquela a ser indicada para a co-oficialização e que isso era uma incumbência da escola. Contudo, os desafios e

debates são inúmeros, pois são muitas as línguas circulantes na comunidade indígena. Logo, há disputas de poderes, uma vez que, para eles, todas são importantes e não conseguem eleger apenas uma como representante de suas identidades, tanto na escola como diante da sociedade não indígena.

As referidas escolas possuem características distintas no que tange à questão de ensino, principalmente no quesito de alfabetização, pois o direito à língua materna é um direito de todos, como estabelece a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, no seu Artigo 28º.

Todas as comunidades têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, p. 9. Barcelona, 1996).

Este direito não se aplica às escolas indígenas de Dourados, pois a língua indígena no contexto escolar, quando aparece, (enfatizamos a palavra “quando”, pois nem sempre isso acontece), surge apenas como transição do processo de ensino de uma língua para a inserção da outra e logo passa à posição de língua estrangeira (LE) no currículo escolar. Indicamos como LE no sentido de que aparece com a mesma carga horária de LE. O discurso de ensino bilíngue diferenciado não se efetiva, mesmo nas escolas que tentam a prática da alfabetização na língua mãe, que recebe a posição de segunda língua e, posteriormente, de LE. O que se apresenta aqui é uma prática semelhante à da doutrinação, em que as línguas indígenas serviam para a iniciação religiosa, visto que, segundo Mariani (2004), para servir a Deus podia ser em qualquer língua, mas, em seguida, ela deveria ser restringida e, com o tempo, vir a ser descartada, já que não era a língua do Rei.

Isso não é uma regra para todas as escolas. Há aquelas que nem a alfabetização na língua acontece, ou seja, a criança de cinco anos chega à escola monolíngue em língua guarani e é exposta a um contexto escolar em que o professor não é falante de sua língua e muitas vezes nem indígena é.

Sobre as singularidades destas escolas e os desafios diante da variedade linguística que elas não conseguem atender, tendo em vista a coexistência das línguas Guarani ñandeva/Kaiowá, Terena, Espanhol e Português, destacamos o *jopará*, que é uma junção de todas as demais: uma mistura dos guaranis, espanhol e

português presente tanto na oralidade quanto na escrita do aluno indígena e que a escola não está preparada para trabalhar. Assim, a avaliação dos alunos sempre aparece de forma negativa e, por conseguinte, acaba interferindo significativamente no desempenho escolar do sujeito-indígena.

Queremos levantar um problema, até como forma de suscitar reflexões para os professores indígenas e demais pesquisadores da área: ele se refere à educação escolar indígena, no sentido da importância de elaboração de materiais didáticos, e principalmente, sobre quais seriam esses materiais para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena efetiva. Levantamos esta questão pelo fato de ser uma das mais apontadas durante o referido curso de formação, avaliada como um entrave para realizar um ensino da língua nas escolas indígenas e, por conseguinte, uma solicitação nas demais capacitações:

SD2 - A nossa dificuldade maior como professor aqui, é a falta de materiais didáticos na língua. Não sabemos como trabalhar na língua sem isso. Então vocês podiam ver com as Universidades uma parceria para nos ensinar, ajudar a elaborar um material de apoio, isso é o que mais temos falta aqui (Professor indígena Guarani).

A falta de materiais relatada pelo professor pode ser interpretada como não condizente com o que temos como história dos movimentos de professores e projetos, no sentido de atender às escolas indígenas, não só de Dourados, mas também de muitos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Do mesmo modo que o projeto “Saberes Indígenas na Escola” visa à preparação do professor, à valorização da língua, à interação entre os saberes tradicionais e a escola e, principalmente, à elaboração de materiais na língua indígena como apoio pedagógico, outros projetos já foram desenvolvidos com essas comunidades. Destacamos o “Curso de Magistério” para professores Guarani/Kaiowá (Ara Verá) (Tempo Iluminado): uma ação do Estado em parceria com os municípios e apoio da Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que se concretizou em 1999.

Considerado como o investimento de maior impacto, naquele momento, para a formação dos professores – índios Guarani/Kaiowá, o Ara Verá indicava a possibilidade, a partir dos diálogos entre os saberes, a escola e a cultura tradicional, a valorização da cultura indígena e, assim, o respeito às diferenças. Dentre os objetivos do Curso, os mais significativos.



A instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática, reinventando o currículo. É claro que essas aprendizagens foram permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com mais clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar. A experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos que tornaram-se “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura (NASCIMENTO, 2005, p.10-11).

A citação nos mostra que a questão de elaboração de materiais na língua indígena não é recente e que isso já vem sendo realizado, porém a fala dos professores, como já mencionada, indica uma necessidade emergencial, que a solução dos problemas para a educação escolar indígena. Porém, o estudo realizado em 2014<sup>5</sup>, pelo professor indígena Guarani Tomas Vara, sobre Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul permite visualizar o abandono dos materiais que foram elaborados pelos professores indígenas participantes do Curso Ara Verá.

O número de escolas investigadas é significativo, pois, como pode se perceber, abrange vários municípios do Estado do MS. O autor aponta que há uma resistência por parte dos professores das escolas indígenas pesquisadas em utilizar os materiais existentes e quando são questionados sobre o motivo da recusa, segundo o autor, os professores afirmam que

---

<sup>5</sup>A pesquisa realizada pelo professor teve início no município de Dourados pela aldeia Panambizinho, na escola indígena Pa'i Chiquito, depois seguiu para as demais comunidades indígenas: o tekoha Lagoa Rica, município de Douradinha, onde tem uma escola indígena Joãozinho Carapé Fernandes; o tekoha Sucuriy, município de Maracaju, onde fica a escola indígena Valério; a aldeia Lima Campo no município de Ponta Porã, MS; o tekoha Kokue'í, que também pertence ao município de Ponta Porã; o município de Antônio João, na Aldeia Campestre; a aldeia Pirakua, no município de Bela Vista, na fronteira com o Paraguai; o tekoha Rancho Jacaré no município de Laguna Carapã; o tekoha, Guaimbé, no mesmo município; a aldeia Guasuty no município de Aral Moreira; a comunidade indígena Takuaperi; em Coronel Sapucaia; a aldeia Sassoro no município de Tacuru; a comunidade Jaguapire, município de Japorã, onde fica a Aldeia Porto Lindo; a aldeia Cerrito, no município de Eldorado; o tekoha Sombreiro, no município de Sete Quedas; o tekoha J arara, Guyraroka e Passo Piraju, que ficam no município de Juti e a comunidade indígena Te'y iKue, no município de Caarapó.

Não utilizam o material produzido pela primeira turma do Projeto Ara Verá, porque eles pensam que esses livros paradidáticos não servem para trabalhar com os alunos, porque não têm atividades, já os livros que vêm do MEC trazem atividades e desenhos para as crianças observarem. Os professores parecem ignorar que esses livros não trazem a realidade indígena e não trazem principalmente a língua guarani. Percebi ainda que os professores são acostumados com esses materiais nas escolas não indígenas por isso acabam adaptando e ensinando conforme foram ensinados e educados (VERA, 2014, p. 138-139).

Essa negação, mesmo que pelo silêncio, considerando que silenciar também produz efeito de sentido, nos mostra que algo não está dito no discurso da não-existência de materiais na língua-mãe. Esse corte, ou apagamento no discurso da inexistência desse material, pode ser interpretado, de acordo com Lagazzi (2009), como “reabertura em janelas”, cujo funcionamento tende à dispersão e leva ao não-fechamento interpretativo, ou seja, uma inconclusão constitutiva como regularidade nos discursos dos professores indígenas.

Uma das possibilidades de leitura em relação à resistência ao material didático na língua, que já existe é que o sujeito-índio não vê a necessidade de escrita em sua língua e que essa língua ocupa somente o espaço de língua da familiaridade. Outro problema é o fato desse material ser apenas paradidático, o que implica na busca de adequação ao contexto escolar; logo, o professor teria que adequá-lo à escola. O que aponta para uma posição contrária ao modelo de educação em que esse professor foi formado. Assim, diante dos discursos de resistência, a percepção é de que, por mais que se busque uma educação Linguística com materiais na língua materna, o modelo de atuação ainda é o mesmo da escola não-indígena.

Nossas percepções apontam para a seguinte reflexão: se esse material foi constituído contemplando os saberes tradicionais, pois foi elaborado por professores indígenas com a participação dos “mais velhos” da aldeia, os professores não o reconhecem como uma ferramenta adequada para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas, esses saberes não devem ter mais relevância para comunidade escolar, logo, estaria muito claro, caso não houvesse as particularidades do conceito de língua, como será abordado à frente.

Nesse sentido, diante da configuração das CPs em que se situam os sujeitos, juntamente com seus discursos, o que vemos aqui é um jogo discursivo de contrários e resistentes, em que os dizeres são, ao mesmo tempo, atualizados e silenciados em

que os efeitos de sentido são construídos ainda pelo atravessamento do discurso do colonizador. Desse modo, torna-se relevante retomar a história para compreender como se deu o processo de construção da imagem do sujeito-índio e os efeitos de sentido produzidos a partir desta imagem.

## 2.1 A CONJUNTURA HISTÓRICA COMO CONSTITUINTE DE IMAGENS

*O problema que os brancos produziu para os índios foi pensar que o Brasil foi descoberto (Professor Indígena Guarani, Cajetano Vera)<sup>6</sup>.*

Nesta seção procuramos, por meio da História, suscitar reflexões acerca do processo de (ex)inclusão do sujeito-indígena na sociedade nacional e como as políticas Educação Formal influenciaram esse projeto integracionista. Retomar a história é pertinente no sentido de entender o discurso como produto social e compreender seu funcionamento na junção entre Linguística e contexto sócio-histórico.

Pontuar essa exterioridade permite evidenciar as coerções de um discurso da história unilateral, contado sempre a partir do olhar do outro. É decorrente dessa pretensa univocidade que muitos ditos foram/são silenciados. Expor esse exterior histórico é perceber as CPs de discursos que possuem a pretensão de serem únicos e que insistem em cristalizar os sentidos.

Os efeitos de sentidos produzidos na atualidade, em relação aos indígenas, estão atrelados à construção histórica, o que não implica a afirmação de que os sentidos têm origem na história, nem no sujeito, mas a história permite compreender os seus efeitos. Os discursos indígenas aqui analisados se inscrevem nessa relação entre o passado e o presente e ela permite os efeitos atuais, formulando representações como práticas de significações materializadas pelo simbólico e construindo os lugares e as posições sociais dos sujeitos envolvidos em uma determinada conjuntura.

A epígrafe que inicia esta seção constata essas significações históricas, em que o sujeito-indígena aparece sempre pela voz do outro, ou seja, ele é sempre falado

---

<sup>6</sup> SD faz parte das anotações no diário de bordo utilizado durante o curso Formação de Professores: Arandumi Mbo'ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

e representado como o estranho e o intruso que atrapalha o avanço capitalista. Eles “invadem terras produtivas”, deslocando o sentido daquele que foi invadido para aquele que seria o invasor; assim foram “os europeus que “descobriram” e nós que “invadimos” em nosso próprio país” (ORLANDI, 1990, p. 238). Uma das problemáticas que a citação permite inferir seria essa não percepção do outro e a invisibilidade do índio sob todas as formas que ainda perfazem as relações sociais.

O início do processo de “dês-cobrimento”, cujo efeito de sentido pode também ser entendido como “invasão” se deu em 1549, com a chegada do governador geral, Tomé de Souza, juntamente com os Jesuítas coordenados por Manuel de Nóbrega. O objetivo era a conversão dos indígenas à fé católica, porém, o que estava implícito na conversão era a conquista das terras e a catequização se mostrou a forma mais eficiente desse processo.

Essa ação sob a sujeição da fé buscava o apagamento dos valores indígenas, vistos pelos europeus como não convenientes. Assim, eram imputados outros valores, crenças e língua e, com isso, a pacificação se concretizava: eles estavam prontos para desempenhar os serviços braçais, pois se tornavam dóceis.

O poder atribuído aos Jesuítas, denominados como enviados de Deus, tornava sua missão legítima, dando uma característica nobre a suas ações, que era ratificada pela posição “animalizada” associada aos indígenas. E não havia porque resistir, pois, estavam obedecendo a uma vontade de Deus. E como oferecer resistência, se os indígenas não tinham ferramentas compatíveis e próprias para impedir a dominação? Considerando que a principal arma dos invasores era a língua e o silenciamento das línguas, o poder baseado no amor de Deus assegurou o controle social e instituiu a autoridade.

Assim, também não é só pela violência física ou verbal que se encontram os meios de se obter a submissão. Há uma violência mais insidiosa e eficaz: a do silêncio. E o poder, além de silenciar, também se exerce acompanhamento desse silêncio. Este, por sua vez, numa sociedade como a nossa, se legitima em função do amor à pátria e da crença na responsabilidade do cidadão (ORLANDI, 1990, p. 55).

Nesse sentido, o Estado silencia, por diversos mecanismos como o distanciamento, o apagamento de demandas, produzindo nos sujeitos inscritos nessa conjuntura, a impressão de que são eles os responsáveis pelo desajuste social.

Retomando o percurso trilhado pelos colonizadores após terem ganhado a confiança dos índios, os padres aprenderam a língua e elaboraram os textos que

seriam utilizados no processo de catequese. Com isso, o tupi-guarani ganha *status* de língua geral por algum tempo, até os portugueses exigirem o uso somente da língua portuguesa. A partir de 1757, sem o apoio da coroa portuguesa, que tinha como interesse a expansão da produção agrícola e, por conseguinte, a escravização dos indígenas, os jesuítas foram expulsos do Brasil. A igreja e realza sempre estiveram presentes nas tomadas de decisões da nação, como um

[...] processo histórico que aglutinou a realza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional. [...] Vale destacar que essa noção - colonização linguística- recobre uma série de fatos já estudados, porém ainda não nomeados. Fatos resultantes do acontecimento linguístico que foi o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior. [...] Essa colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. No processo colonizador, circulam essas imagens sobre as línguas, sobre essas línguas constitutivas de povos culturalmente distintos que se defrontam em condições de produção tais que uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s). Isso rege, no devir do processo de colonização, a forma como vai sendo construída uma relação muito singular: o lugar de onde o colonizado fala se constitui no entremeio da heterogeneidade linguística inerente à colonização. Aquela que virá a ser a língua nacional se organiza justamente aí, nessa disputa por espaços de comunicação, em meio ao confronto entre políticas de sentidos das línguas em confronto/contato, ou seja, entre diferentes produções de sentidos e de práticas sócio-históricas que se encontram ligadas a cada língua específica (MARIANI, 2003, p. 73-74).

O que Mariani nos mostra é que o projeto político-linguístico de colonização teve como premissa o apagamento das línguas indígenas e, por conseguinte, do sujeito-índio. Ao silenciar tais línguas, automaticamente, silenciam-se seus falantes e se interdita a produção de sentidos na língua materna, tornando o processo de dominação mais eficaz. Como prosseguimento ao processo político/linguístico foi criado o Diretório dos índios, com uma direção indicada pelo governador. Nesse momento, os aldeamentos indígenas passam a ser denominados como vilas; porém a proibição do uso das línguas indígenas continua e o ensino era realizado todo em língua portuguesa.

Em 1845, após todo o processo de escravidão aos indígenas imposto pelo Diretório, é regulamentada a reintrodução dos missionários no Brasil, a partir do decreto 426, de 24 de julho. Sob a direção do governo, os missionários prestavam serviços como assistentes religiosos e educacionais e davam uma formação voltada para alguns ofícios. O que se depreende desse momento histórico é que todo o processo de educação formal foi realizado por meio do Estado e da igreja, sempre na direção de apagamento do índio e por meio de imposições voltadas às necessidades locais, ou seja, sempre com o intuito de torná-los mão-de-obra barata e, principalmente, obediente. Ser obedientes é uma marca do cristianismo que tem na posição do sujeito pastor as técnicas de produção da verdade.

No cristianismo o mérito absoluto é precisamente ser obediente. A obediência deve conduzir ao estado de obediência. Manter-se obediente é condição fundamental de todas as outras virtudes. Ser obediente em relação a quem? Obedecer ao pastor. Estamos aqui em um sistema de obediência generalizada, e a famosa humildade cristã é apenas a forma, de qualquer modo interiorizada, dessa obediência. Sou humilde: isso significa que aceitarei as ordens de qualquer um, a partir do momento em que elas me forem dadas e que eu puder reconhecer nessa vontade do outro-eu, que sou o último dos homens – a própria vontade de Deus. (FOUCAULT, 2004, p. 69).

Ainda sob o discurso de estar à serviço da vontade de Deus e principalmente, de manter os indígenas obedientes, mais adiante, na tentativa de amenizar a imagem do Brasil diante do cenário nacional e internacional, agora de forma mais cordial, foram criados órgãos do governo para prestar assistência e segurança, no sentido de evitar exploração e opressão dos povos indígenas. Assim, nasce o SPI, Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, que tinha como princípio a expansão do território produtivo; para isso, era preciso controlar os índios em caso de resistência ao processo de confinamento. De acordo com Orlandi, (1990), o SPI nada mais era do que “um serviço de controle do índio e de proteção do branco, ou melhor, de alguns brancos. Tanto o SPI como os missionários organizavam as relações com os índios; selecionavam quem deve ter contato e como ele deve ser”.

A idealização do SPI se deu por Marechal Cândido Rondon após o conhecimento das comunidades indígenas em sua viagem ao Mato Grosso durante a criação das linhas telegráficas. Assim, como primeiro diretor do órgão, Rondon propôs as seguintes finalidades para a criação do referido órgão:

- estabelecer uma convivência pacífica com os índios;
- garantir a sobrevivência física dos povos indígenas;
- estimular os índios a adotarem gradualmente hábitos “civilizados”;
- influir “amistosamente” na vida indígena;
- fixar o índio à terra;
- contribuir para o povoamento do interior do Brasil;
- possibilitar o acesso e produção de bens econômicos nas terras dos índios;
- empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola;
- fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à nação brasileira.

A partir destes pontos, com objetivo de criação de um órgão de proteção para os indígenas, é possível inferir que, para os sujeitos-indígenas, na verdade, nada havia de vantajoso no processo, uma vez que era explícito o intuito de integração para que deixassem de ser “selvagens e atrasados”, pois não percebiam as vantagens econômicas e travavam o avanço social.

Nesse momento, com o intento de mascarar o sentido pejorativo que a escola representava para os indígenas, o SPI preferiu alterar a denominação de escola para Casa do Índio, numa tentativa de aproximação do modelo de educação escolar imposto ao modelo de ensino aprendizagem do indígena. Contudo, a questão da não-presença da língua na escola não é diferente às fases anteriores, no sentido de não ter lugar no cenário de ensino formal, pois, devido à diversidade de línguas indígenas e ao número pequeno de falantes de cada comunidade, não era viável uma educação escolar que as contemplasse, em face à necessidade de elaboração de materiais e à formação de profissionais.

Em 1967, com as diversas denúncias de corrupção, venda de madeira e arrendamentos de terras de forma ilegal, o SPI foi substituído pela FUNAI, Fundação Nacional do Índio. Porém, muitos dos funcionários do SPI continuaram com cargos na FUNAI, o que implica em não-mudança significativa para a comunidade Indígena. Mas, uma diferença pode ser percebida nesse momento: a questão da valorização da diversidade linguística ganha destaque nas discussões sobre o ensino e se busca implantar o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Entretanto, cabe destacar a inadequação metodológica utilizada nesse processo de ensino bilíngue, pois a criança era alfabetizada na língua materna e na língua portuguesa e ao atingir o domínio do português, todo o processo se dava somente em português.

Assim, a língua materna era apenas uma ponte para a imposição do português, ou seja, era um bilinguismo de transição. Apesar de parecer distante, há quase

cinquenta anos, esse modelo não se diferencia do ensino atual desenvolvido em muitas escolas indígenas de Dourados/MS.

Foi diante da impossibilidade de um ensino bilíngue efetivo, por não ter conhecimento linguístico da diversidade das línguas indígenas existentes, que, em 1970, a FUNAI buscou organizar materiais e formar professores com a ajuda dos linguistas especializados do *SIL – Summer Institute of Linguistic*.

Mais uma vez a igreja se fez presente, juntamente com os linguistas do *SIL*, com a proposta de conversão dos povos indígenas à religião protestante. Contudo, sendo alvo de muitos protestos contra sua atuação junto aos indígenas, o *SIL* deixa de prestar serviço à FUNAI e é extinto em 1977.

Somente com a Constituição de 1988 é que as ações educacionais referentes à comunidade indígena ganham um caráter de não integracionista. Essa aparente ruptura tinha como objetivo promover o direito à diferença cultural e a valorização das línguas e, principalmente, que elas fossem utilizadas como base para a construção do conhecimento.

Os artigos 210, 231 e 232 da Constituição Federal reconhecem aos indígenas o direito à diferença, às culturas próprias, ao território e à organização. Diante desse novo contexto, era preciso se efetivar o discurso legal de uma educação bilíngue e intercultural, com currículos específicos e diferenciados e processos próprios de aprendizagem. Nessa direção, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura - MEC passou a articular iniciativas administrativas e jurídicas, no sentido de atender às escolas indígenas.

Dentre as iniciativas do MEC, está o Decreto Presidencial nº 26/1991, que estabelece a retirada da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão subordinado ao ministério da Justiça, das funções referentes à educação formal, transferindo-as para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). O encargo de coordenar as iniciativas educacionais estaria sob a orientação do MEC, enquanto que os Estados e Municípios ficariam com a responsabilidade de execução das ações da Educação Escolar Indígena.

Posteriormente, há a publicação da Portaria Interministerial nº 559/91 e das Portarias/MEC nº 60/92 e nº 490/93, com o fim de criar Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, com caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena.



Em 1994, são elaboradas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, considerando os princípios concernentes à uma prática pedagógica em contextos de diversidade cultural, ou seja, levando em conta a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem, tendo em vista o fortalecimento cultural.

No ano de 1996, com o objetivo de fiscalizar as aplicações da legislação educacional vigente e emitir parecer sobre as questões relacionadas à educação, foi instituído o Conselho Nacional de Educação. No mesmo ano, foi sancionada a nova LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei nº 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas.

Em 1997, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental-MEC/SEF, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, referenciais para a Formação de Professores, falando de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Este fato mostrava-se significativo diante de uma sociedade pluriétnica, pois o documento tinha como objetivo

Conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; • valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; • reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; • desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; • repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; • exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão; • valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; • compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (PCNs, 2007, p. 43).

A criação dos PCNs foi um passo relevante para reconhecer a diversidade cultural e étnica do país e permitir que ela se tornasse tema de reflexão no contexto escolar. Ainda, na direção de subsidiar as práticas pedagógicas em escolas indígenas, em 1998, centrado na interculturalidade, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) com o objetivo de

Reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística (...), não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes (BRASIL, RCNEI, 1998. p. 24).

Reconhecer um sujeito discursivizado sempre de modo inferior, manter o que se tentou exterminar durante séculos, respeitá-lo como humano o que já fora significado como selvagem e percebê-lo como diferente e anormal. O discurso do documento tenta silenciar toda uma história de negação e silenciamento, como se de fato o que houve com a chegada dos colonizadores, fosse realmente um contato e não uma invasão. É a dinamicidade e heterogeneidade das FDs ressignificando um já-dito de acordo com as CPs na qual se inscrevem. Isto porque não há materialidade isenta de traços discursivos anteriores.

O exposto até aqui demonstra que muitas foram as tentativas de organização de uma educação escolar para os povos indígenas, contudo, ainda são necessárias várias reflexões no sentido de compreender as falhas e os desencontros das propostas frente às especificidades dos sujeitos-indígenas. Do mesmo modo, ainda é necessária a imposição de um sentido outro, contrário ao das FDs dominantes que, por mais que deixem escapar alguns vestígios que visam à inscrição do sujeito-índio na ordem do discurso, ainda assim, não permitem que os mesmos entrem em funcionamento, pois são regulados pelas formações ideológicas que esbarram na reverberação de discursos pré-construídos. O não funcionamento de discursos do sujeito-índio está atrelado aos ditos antes em algum lugar. Pois são sujeitos que precisaram se disciplinados para atender às demandas do não índio, nesse caso é a história funcionando no fio discursivo, como veremos na seção seguinte.

## 2.2 DOCILIDADE E DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS EM DOURADOS: UM BREVE RETORNO HISTÓRICO

O branco pois o colégio, o branco inventou o evangelho, o branco inventou muitas coisas pro índio. Porque o Kaiowá puro, antigamente não tem a idéia de branco, a idéia do índio era só o mbaraka, porahei, caçar, pescar e viver bem. E agora nós estamos tudo trocado de idéia. (Índio Rezador Guarani Kaiowá)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> SD referente à entrevista de número 5.

Disciplinar é um instrumento de poder que visa docilizar os indivíduos de forma dissimulada não permitindo a percepção de tal processo e a revolta contra as instituições disciplinares. Nesse sentido, a escola tem desenvolvido esse processo de maneira eficaz principalmente, considerando o trabalho realizado historicamente com as comunidades indígenas, disciplinando e moldando os sujeitos, considerando que disciplina é

[...] uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Com o intuito de produzir corpos úteis para determinados objetivos, o processo histórico de educação escolar para o indígena em Dourados não difere do modelo desenvolvido no restante do país, visto a relação entre a escola e a igreja na busca de discipliná-los e torná-los dóceis. Na Reserva Indígena de Dourados – RID, para os indígenas, esse processo teve início com os missionários da Missão Evangélica Caiuá, em 1931, sob a orientação do SPI. As atividades de alfabetização ocorriam no posto do SPI e eram ministradas pelo Doutor Nelson de Araújo.

No ano de 1938, a Missão Evangélica construiu sua própria escola na sede da instituição, onde passou a desenvolver as atividades pedagógicas. A nova escola foi construída fora das terras destinadas à Reserva Indígena e é conhecida atualmente como Escola Municipal Francisco Meireles.

A presença dos missionários em várias escolas indígenas do município de Dourados se deu por muito tempo. Já na década de 50, na aldeia Bororó, em uma escola improvisada no pátio da casa do Raul (índio Guarani), as aulas eram ministradas por uma missionária.

A primeira professora a atuar na escola de ensino primário na Escola Rural Mista Farinha Seca, também chamada de “Escola do Raul”, foi uma missionária da Missão que teria ido ao Paraguai aprender Guarani para alfabetizar os indígenas (TROQUEZ, 2006, p. 61).

Em 1976, após a construção do posto da FUNAI, a Escola do Raul foi transferida para as proximidades do posto e passou a ser denominada escola de Ensino Primário da FUNAI “Francisco Ibiapina”. Ainda sob a atuação dos missionários, destaco a Escola Municipal “Pedro Palhano”, localizada às margens da rodovia Dourados/Itaporã, próxima à reserva de Dourados.

Nas terras indígenas Panambizinho, o processo de educação escolar não ocorreu como nas demais comunidades indígenas. O contato com os missionários se deu a partir das pesquisas da área da linguística do *S. I. L* pela missionária Loraine Bridgeman, em 1957.

Assim, a educação escolar para os indígenas esteve atrelada à Funai, Secretaria Municipal de Educação e à Missão Evangélica até o ano de 1991, momento em que o MEC assumiu as iniciativas das ações educacionais referentes às comunidades indígenas. É nesse momento que, diante de uma nova conjuntura política do Município de Dourados e, com fim o de uma sequência de governantes representantes da elite e de grandes proprietários de terras, um prefeito considerado de esquerda propõe pensar novos rumos para a educação de forma geral e, principalmente, para a educação escolar indígena.

A pesquisa de Candado (2015), indica que esse momento histórico para a educação escolar indígena foi relevante, visto que, pela primeira vez, a comunidade foi chamada a participar das discussões sobre educação escolar. Porém, mais uma vez, não houve uma diferenciação metodológica voltada para as especificidades indígenas e “os que conseguiram participar contribuía, na medida do possível, na discussão, mas encontravam muitas dificuldades em virtude da questão da língua”.

Há, pois, uma continuidade da imposição de um modelo único de educação escolar, como se todos partilhassem dos mesmos conhecimentos. Logo, ainda de acordo com o autor, os entraves para uma educação escolar indígena diferenciada surgem de resquícios históricos:

Portanto, todos seguiam uma política conservadora, baseada no autoritarismo. Mesmo que estes fossem de uma “nova linhagem” política, acabavam por seguir a mesma corrente de pensamento dos antigos capitães, ou seja, as mesmas ideias conservadoras, adquiridas historicamente pela política indigenista do SPI e também da própria FUNAI. E esta política vai influenciar diretamente no ambiente escolar, pois alguns professores indígenas e também não indígenas tinham ligações políticas diretas com as lideranças locais, e

por vezes existiam também relações de parentesco com os mesmos (CANDADO, 2015, p. 113).

O que se pode apreender das políticas educacionais referentes à educação escolar para os sujeitos indígenas é que mesmo na busca por uma ruptura com o estabelecido o que se percebe é o retornar do mesmo discurso, por meio de uma paráfrase dos sentidos constituídos historicamente. Há o retorno constante de uma educação escolar baseada no modelo do não-índio e sempre com o mesmo silenciamento, o da língua, ou seja, retomam-se os “já-ditos e significados antes em outro lugar”, instaurando o mesmo no eixo da formulação” (PÊCHEUX, 1995, p. 53).

Assim, retomando o título da seção, percebemos a semelhança desse processo de educação escolar com os percursos disciplinadores conceituados por Foucault, que visam tornar os sujeitos dóceis e fazê-los obedecer aos comandos cometidos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p.118). Contudo, é preciso pontuar que a aceitação de determinadas imposições também pode ser entendida como um ato de resistência, ou seja, a apropriação do modelo de educação escolar do outro é um modo de resistir. Isto porque, considerando ser constituída pela linguagem a imposição ideológica não pode ser entendida como um processo homogêneo, sem falhas que se processa sem contradições externas.

A quebra no ritual é inerente aos processos de linguagem e isto se ratifica ao pensar na máxima de que não existe poder sem resistência, ou seja, não haveria a necessidade de impor outra língua e confinar o sujeito índio, caso não houvesse nesta relação uma ameaça, um poder. Do mesmo modo, o indígena exerce seu poder ao se permitir conhecer o outro.

### 2.3 O SISTEMA PANÓPTICO NA TERRA VERMELHA: CONFINAMENTO INDÍGENA NA REGIÃO DE DOURADOS<sup>8</sup>

*Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele*

---

<sup>8</sup> Texto publicado nos anais da ABRALIN 2017.

*desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio da sua própria sujeição (FOUCAULT, 2014, p. 196).*

No intuito de demarcar as fronteiras do Brasil com o Paraguai, após a Guerra da Tríplice Aliança, o governo brasileiro instituiu uma comissão que cruzaria o território que, até então, era considerado devoluto. Apesar da Lei de Terras de 1850, que garantia aos índios o seu uso, não houve cumprimento da mesma, ignorando totalmente qualquer indício da existência indígena no local, isso mesmo após as demarcações realizadas pelo SPI, em 1915.

A invisibilidade das comunidades indígenas se concretizou nas medidas administrativas que estimulavam a ocupação econômica do território. O arrendamento das terras para a primeira frente econômica da região, a Companhia Mate Laranjeira, é um indicativo da não consideração dos povos habitantes destas terras. Com o término dos trabalhos da Comissão de demarcação de fronteira, a Companhia Ervateira Mate Laranjeira dá início à extração de erva-mate.

A atuação econômica da Companhia de Tomás perdurou por mais de meio século e, juntamente, o sistema de exploração de mão-de-obra indígena. Na sequência, a partir da Lei Imperial 601/09/50, o domínio das terras descritas como devolutas passa ao governo do Estado, que, na época era o governo do Mato Grosso com sede em Cuiabá.

Com isso, o governo do estado do Mato Grosso - MT (na época), começou a vender as terras e, motivada pela possibilidade de aquisição de terras por preços acessíveis, muitas pessoas foram atraídas para a região. No entanto, uma grande área ainda era reservada para a extração da erva-mate sob o império da Mate Laranjeira, empresa que monopolizou o setor até 1924, porém, seu poder de influência perdurou até a década de 1950.

Em 1943, sob a presidência de Getúlio Vargas, foi criado o Território Federal de Ponta Porã e foi feita a anulação da posse das terras destinadas à Mate Laranjeira. Assim, se institui um novo modelo de ocupação, em que as terras eram direcionadas aos colonos com o intuito de promover maior integração do Oeste brasileiro.

Da mesma forma, o governo criou a Colônia Agrícola Federal de Dourados - CAND, distribuindo terras às famílias de agricultores vindas de outros Estados. As terras que eram arrendadas para a Companhia de Tomás Laranjeira despertaram

interesse de grandes proprietários, o que acabou prevalecendo. Essas terras foram destinadas aos “coronéis”, dando origem aos grandes conflitos ainda existentes.

Diante do contexto da distribuição de terras, era preciso alojar os indígenas e evitar que os mesmos atrapalhassem a expansão produtiva emergente. É nesse momento que o SPI, em seu papel de protetor dos índios, os recolhe nas reservas para receberem assistência e civilizá-los. Nesse período, inicia-se o processo de confinamento dos Guaranis, que perdura até a atualidade.

O SPI, instituído como organização indigenista oficial, foi o responsável pelo processo de aldeamento dos Guaranis, a partir da perspectiva assimilacionista, gerando o confinamento em pequenas áreas, pois não fazia sentido a demarcação de terras de grande quantidade para os indígenas. Foram reservados 3600 ha no município de Dourados para os indígenas, desconsiderando quaisquer outras comunidades que gradativamente foram desalojadas com o avanço das atividades agropecuárias.

O modelo de confinamento permitia maior controle e evitava que os índios saíssem dos postos e se deslocassem para as terras particulares, o que poderia implicar em impedimento da liberação das terras para o desenvolvimento das atividades agropecuárias. Contudo, segundo o antropólogo Pereira, mantê-los confinados não era tarefa fácil:

Manter a população confinada nas terras do Posto não era tarefa fácil, e o recurso utilizado pelo SPI foi instituir um rígido sistema de controle político, de feições militares, investindo alguns índios de autoridade diretamente subordinada a figura do Chefe do Posto e seus encarregados, como cumpridores de ordens. Surge assim a figura do capitão, sargento, cabo e polícia. (...) Esses auxiliares tinham como principal atribuição cumprir e fazer cumprir as ordens do Chefe, autoridade máxima para todos os assuntos da comunidade, tais como, atividades econômicas, escolha de líderes, distribuição de lotes de terras para as famílias (PEREIRA, 2004, p. 33).

Como forma de resistência e sobrevivência frente a esse sistema de coerção, muitos indígenas, não suportando o controle, fugiam do Posto e iam viver de forma “ilegal”, sendo explorados nas fazendas ou mendigando nas periferias da cidade. Esta situação ainda está presente no Estado do Mato Grosso do Sul: são muitas as famílias que vivem às margens das rodovias, não apenas no município de Dourados, mas também em todo Estado de Mato Grosso do Sul.

Viver às margens das rodovias ou em frente as entradas das fazendas é um modo de resistência e reivindicação. Eles resistem ao confinamento, ou seja, não aceitam viver nos espaços reduzidos que foram destinados a eles. Do mesmo modo, acampam nas entradas das fazendas com o objetivo de recuperar os espaços que eles avaliam como sendo seus territórios tradicionais, seus tekoha, um território repleto de simbologia relacionado ao modo de organização político/religiosa entre as parentelas, ou seja, é mais que um pedaço de terra.



### 3 ANÁLISE DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Análise do Discurso, teorizada por Michel Pêcheux na França nos anos 60, permite compreender os processos de construção de sentido sobre a questão da educação escolar para o indígena e as práticas que sustentam e permitem que esses discursos ainda produzam efeitos.

Diante da conjuntura em que nasce a AD, ela é caracterizada como um novo campo do saber, por instituir como objeto de estudo o discurso. Esse caráter novo é decorrente da sua posição contrária aos estudos sobre a linguagem realizados naquela época. Contudo, esse aspecto inaugural não se estende aos pressupostos utilizados para fundamentar a AD. Para isso, Pêcheux (1969 –1975), vai deslocar conceitos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. Assim o autor, a partir de releitura de Marx, feita por Althusser, indica que a igreja, a escola, a família, dentre outros, formam um complexo dominante, ou seja, aparelhos ideológicos de Estado com função de controle, pois são compostos pela contradição, desigualdade e subordinação. Do mesmo modo, o autor se utiliza da releitura de Freud feita por Lacan para tratar do inconsciente e suas implicações no discurso.

Ao propor o “discurso” como objeto da AD, juntamente se estabeleceu outro conceito de língua, como sendo intrinsecamente relacionada a uma exterioridade que permite a projeção de efeitos de sentido. Logo, a língua em seu caráter concreto passa a ser vista como forma material marcada pela história. Assim se desfaz a ilusão de transparência e literalidade do sentido, visto que é, em decorrência dos embates sociais, que os sentidos são reelaborados e não sendo possível a ideia de unicidade, mas de efeitos, pois a produção dos sentidos está na ordem da produção do discurso.

É na crítica de Pêcheux a Jakobson que nasce a noção de efeitos de sentido, pois a comunicação para Jakobson era apenas transmissão de informação entre os interlocutores por meio do domínio de um mesmo código. Pêcheux, ao propor o discurso como cerne, afirma que o que ocorre entre os interlocutores são efeitos de sentidos construídos a partir de determinada CPs.

Cabe ressaltar que os efeitos de sentido estão atrelados não somente as CPs, mas também as posições dos sujeitos envolvidos no discurso, pois são essas posições ocupadas diante de formações sociais que são representadas enquanto lugares no jogo discursivo. E assim se instaura o processo de significação,

atravessado pela representação das posições construídas histórica e ideologicamente.

É nessas CPs que as imagens sobre os lugares sociais e sobre os indivíduos são projetadas, determinando os modos de significar e dizer uma realidade. Desse modo, o que se diz não remete a uma realidade, mas a “representações imaginárias das diferentes instâncias do discurso” (PÊCHEUX, 1993, p. 85). Esse processo das representações imaginárias só se constitui a partir de um já dito sobre, ou seja, há uma remissão a uma relação de sentidos que sustenta o dizer e uma memória que ancora os efeitos de sentido, criando a ilusão no sujeito de se perceber como origem do dizer e ponto de controle dos sentidos.

A ilusão de ser origem é construída pela formação ideológica ou pelo esquecimento, que coloca o indivíduo sempre interpelado em sujeito e assujeitado, sendo chamado a ocupar um lugar dentro de uma formação social, a partir da qual ele enuncia, tendo a ilusão de ser livre. Porém, ele é determinado pela FI, seu dizer está condicionado a ela. E são essas FIs que determinam as FD e o que pode e deve ser dito. Esse jogo de interpelação adquire um caráter de naturalização, não vinculado à historicidade e apresentado como literal e transparente. É a partir dessa perspectiva de uma teoria que coloca em xeque as certezas estabelecidas e trabalha a língua como possibilidade de deslize e de deriva, que nos propomos a analisar alguns discursos indígenas de Dourados MS. Nesse sentido, alguns conceitos formam mobilizados conforme as análises do *corpus* foram desenvolvidas.

### 3.1 DISPOSITIVOS MOBILIZADOS.

*Não mais escravo da palavra de Deus nem do Santo Ofício, o homem ainda permanece assujeitado, agora sob a pretensa ilusão do livre-arbítrio. (SOUSA, 2018, p. 28).*

É a partir da perspectiva do conceito de “Discurso” como “efeito de sentidos entre os interlocutores” postulado por Pêcheux (1969), que buscamos o conceito de Formações Imaginárias, doravante (FIs), por entender que as FIs são resultantes desses efeitos de sentidos construídos mutuamente.

A noção de FIs para a AD foi elaborada por Pêcheux, a partir do deslocamento do conceito de imaginário de Lacan, em sua releitura de Freud. Assim, o imaginário

de ordem individual postulado pela psicanálise, redimensionado para a AD, é visto como uma construção coletiva, que desempenha o papel de intermediar a linguagem e o mundo no processo de produção dos sentidos.

Os traços de determinada formação social são evidenciados pelo lugar que os interlocutores ocupam nessa estrutura e como são colocados em jogo nos processos discursivos. Do mesmo modo, o sujeito das FIs não é um sujeito biológico, dono de seu dizer; ele também é imaginário e enuncia a partir de uma FD e prevê seu interlocutor, ou seja, o processo discursivo é instituído a partir de elementos regulativos que permitem alcançar os efeitos de sentido desejáveis. É diante dessa representação dos lugares de quem fala que ocorrem as projeções das imagens entre interlocutores.

Contudo, para o sujeito, o fato de ele ser resultante de um processo de representações é apagado ao ser inserido no âmbito simbólico. Sua identidade, então se torna evidente, sem que ele perceba sua interpelação pelo ideológico e é sob essa evidência de realidade para si que ele enuncia, vê e ouve. Entretanto, na mesma ordem do significante, pode ocorrer uma desarticulação com o imaginário, ao se instaurarem as paráfrases, os processos metafóricos e a polissemia. Logo, é pelos processos de repetição, deslocamento e a possibilidade da multiplicidade que se desarticula o imaginário. O que funciona nesse processo não é a pessoa empírica, (o professor, o aluno, o indígena), mas as projeções de suas *imagens representadas*.

Essas projeções originam uma série de “formações imaginárias” que designam a imagem que os sujeitos fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Nesse sentido, pode-se identificar o lugar de **A**, atribuído pelo sujeito que ocupa esse lugar e o lugar e a posição ocupada por **B**, sobre *si* e o *outro*. Nesse sentido, é de acordo com o esquema abaixo que Pêcheux entende o funcionamento das FIs.

Expressões que designam as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
<b>A</b>	{	IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
		IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
<b>B</b>	{	IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou para que ele me fale assim?”
		IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Quadro 3 - Fonte Pêcheux (1990, p. 83).

É a partir desse jogo de relações imaginárias que as posições dos interlocutores são estabelecidas. Do mesmo modo, está posto como esses interlocutores interferem nas condições de produção, criando estratégias discursivas. Estas estratégias permitem as antecipações das representações de ambos, ou seja, há um atravessamento de *já-ditos* em relação aos interlocutores e esse *já-lá* é o que sustenta as FIs, como explicitado nas palavras de Mariani.

O que o sujeito diz, significa a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações de força. O que o sujeito diz, significa também em relação às projeções imaginárias que faz do lugar ocupado por seu interlocutor, e em relação ao que está sendo dito (MARIANI, 2004, p. 41).

É a partir desta perspectiva que buscamos observar as imagens constituídas nos discursos dos e sobre os indígenas e seus efeitos de sentido, tentando evidenciar as posições estabelecidas nesse jogo imaginário, tanto do indígena, como do não-indio.

Ao olhar os discursos do sujeito-índio, em suas diversas materialidades, é perceptível a regularidade das construções parafrásticas; em suas formações imaginárias está sedimentada a imagem de um sujeito que resiste: resiste ao modelo de escola, ao processo de confinamento, à imposição de uma língua outra e tudo isso possível por meio de um imaginário e uma memória que atualiza, repetidamente, tais questões.

Seu modo de resistir aparece, ora nas variadas materialidades discursivas, ora por meio do silêncio, porém, o silêncio também é constitutivo de sentidos, assim ao

silenciar, não é uma assertiva de estar em concordância, necessariamente, mas de estar tentando impor outros sentidos.

A incompletude inerente à linguagem também se estende ao silêncio considerando a possibilidade de deslocamento de sentidos, ou seja, o silêncio também é lugar do equívoco. Estar em silêncio não implica estar fora do sentido, visto que os sentidos são estabelecidos na relação entre os interlocutores. O silêncio é a possibilidade de movimento dos sentidos.

Do mesmo modo, sujeitos e sentido são constituídos de acordo com as FDs em que são inscritos, pois, de acordo com Orlandi (2007), as FDs “recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”. É considerando o modo de constituição do sujeito e do sentido, que podemos pensar discursivamente a constituição do sujeito-índio.

A formação social à qual esse sujeito está inscrito é atravessada por uma política de silenciamento no qual alguns sentidos são silenciados, ou seja, algo é calado nos discursos, assim, se diz y para significar x; se diz que índio não aprende para significar que ele é incapaz

[...] se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

É nos limites das FDs que se instalam os silêncios e, assim, sobre os sujeitos índios há sentidos que são interditados, silenciados. Desse modo, se diz que ele não aprende para não dizer que o modelo de educação ao qual é submetido não atende suas especificidades. Se diz que suas crenças são coisas diabólicas e que sua língua é feia, para não dizer que é por meio de suas crenças e da língua que ele se constitui como sujeito e ser sujeito é impor sentidos na formação social, é ter representatividade e lugar na ordem do discurso. Logo, tais sentidos precisam ser silenciados.

Contudo, considerando que não há ritual sem falhas, os sentidos escapam e, conforme Grigoletto (2002), é “pelo movimento discursivo próprio do silêncio, que significa na sua irredutibilidade em relação à linguagem, o sentido silenciado continua

a significar em outro lugar, de outra forma, e é aí que o sentido resiste”. Possibilitar sentidos outros, pode ser entendido como um mecanismo de mão-dupla, ou seja, é a dominação da linguagem em interditar alguns dizeres do sujeito e, ao mesmo tempo, a dominação do sujeito sobre a linguagem, ao ter que reformular seu discurso a fim de instaurar outros sentidos. Isto porque nas palavras de Pêcheux (1997), “não há dominação sem resistência”, sua constituição não se realiza em outro lugar, mas na interpelação ideológica que contempla dominados e dominantes, nas contradições que provocam as falhas do ritual. Pois pensar a resistência é

[...] pensar a relação entre um dizer e as suas rupturas funcionando simultaneamente, pensando assim a possibilidade do resistir como o espaço do dizer outro, como o sentido que se move, ainda que em uma fração de segundos, por causa e apesar da interpelação ideológica (DELLA-SILVA, 2015, p. 209).

Nessa perspectiva, o sujeito é um efeito da interpelação, pois seu dizer não depende de sua vontade, mas está para além dele. Isso implica pensar a resistência no campo discursivo como a possibilidade da contradição como constituição tanto do sujeito, quanto dos sentidos, deslocando a ilusão de possibilidade de sentidos e sujeitos já esperados. Assim, o sujeito-índio em sua forma-sujeito, na disputa por imposição de sentido nas instâncias em que está inscrito, é passível de contradições, de equívocos, de atos falhos, ou simplesmente pode não dizer nada ou dizer em outra língua.

SD3 - a linguagem tradicional da Dona Tereza na questão de quando ela fala das rezas, quando ela fala das danças, quando ela fala do guyra, que essa questão do pássaro, dificilmente ela vai falar em guarani, ela vai falar só o kaiowá (professora indígena guarani).

Resistir, impor outros sentidos a uma língua silenciada, outros sentidos a um sujeito marginalizado, considerando que o ritual de rezar e dançar, por exemplo, são realizados em muitos dos contextos em que os indígenas se fazem presentes, como nos encontros das formações de professores, realizados pelo projeto “Saberes indígenas na escola”. Assim, o ritual é realizado na língua materna, mesmo sabendo que muitos dos sujeitos ali presentes não compreendem o que está sendo dito. Logo, o que é sem sentido para alguns passa a significar e isso é uma forma de resistir.

Não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando

se exige silêncio; **falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal**; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras (PÉCHEUX, 1990, p.17. Grifos nossos).

Os sentidos escapam e com eles as formações ideológicas, doravante (FI), que interpelam os indivíduos em sujeitos. Por sua característica de incompletude, os discursos, mesmo na forma de silêncio, abrigam diversos sentidos, ao contrário das FIs que insistem em solidificar um único dizer. Dessa forma, o processo de interpelação se torna constante para o sujeito, uma vez que, por condenação em significar, está sempre em busca de uma posição no discurso. Assim, o funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza por meio das formações ideológicas que se materializam nas FDs, tornando-as um sistema de evidências.

Concluimos esse ponto dizendo que o funcionamento da ideologia e geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especialmente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo de formações ideológicas (e, especialmente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistemas de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas” (PÉCHEUX, 1997, p. 162).

Assim, não é pela ideologia que os sujeitos, os sentidos e os discursos são moldados e se mostram, até porque, como frisa Sousa (2018), “a ideologia mais acoberta e encobre os sentidos do que expõe”, então, o que funciona como mecanismos interpeladores, são as formações ideológicas. Desse modo, é na articulação entre sujeito, discurso e ideologia que os lugares e posições-sujeitos são determinados e postos em circulação social como um sistema de evidências.

A interpelação do indivíduo em sujeito não é um processo consciente. O sujeito enuncia na ilusão de ser dono de seu próprio dizer, sem perceber que está sendo afetado pelas formações ideológicas, pela historicidade. Dessa forma, o sujeito ao enunciar silencia o que já foi dito antes e toma seu discurso como fiel representação da realidade em que está inserido. Tal mecanismo é possível porque o sujeito é atravessado pelos esquecimentos 1 e 2 o que lhe permitem a “escolha” de dizer tais palavras ou silenciar outras. Contudo, há sempre um *já-lá* que se repete nas formulações discursivas, ou seja, as FDs determinam o que pode ser dito, mas são sempre prenes de outros sentidos.

O implícito é a sustentação necessária para a construção de outros enunciados. Existe um enunciado que, apesar de não estar dito, atravessa todos os enunciados de uma determinada FD e sustenta o que vier a ser dito. É um discurso transverso, ou seja, um enunciado implícito nos discursos que pode ser recuperado a partir das formulações discursivas explícitas. Dessa forma, a articulação existente em enunciado do tipo: “se índio não produz, para que ele quer terra” se sustenta por um discurso transverso ligado ao campo do agronegócio que sustenta a sociedade capitalista. O interdiscurso é toda a exterioridade de uma FD, ou seja, é aquilo que já foi dito antes em algum lugar.

Observaremos, por outro lado, que o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito-falante’, com a formação discursiva que o assujeita. Neste sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sob si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’ (PÊCHEUX, 1997, p.154).

Para o sujeito o interdiscurso se constitui de forma dissimulada, uma vez que a partir dele são determinadas as escolhas ou seja, o pré-construído e do mesmo modo, como tais escolhas se relacionam no fio do discurso, o que configura o discurso transverso. É esse mecanismo que torna possível a afirmação de que tanto os discursos, quanto os sentidos, não possuem origem no sujeito, pois são efeitos do interdiscurso repousados nas FDs. Assim, as FD são heterogêneas, constituídas por várias FDs de natureza interdiscursiva.

Desse modo, as FDs são o lugar do reconhecimento do sujeito e da constituição dos sentidos que dependem das CPs em que estão inscritos, pois segundo Soares (2012), o sentido da palavra é determinado pelo lugar ocupado pelo sujeito, determinando a filiação deste a uma ou mais Formação Discursiva. A relação entre CPs, efeito de sentido e FD, é uma das marcas basilares formuladas em estudos da AD de linha francesa. Contudo, a elaboração do sintagma FD passou por várias formulações até se enquadrar nos preceitos da AD atual.

Apesar da existência de discussões que colocam em xeque a origem do conceito de FD, indicando até mesmo a possibilidade de uma paternidade partilhada (BARONAS, 2011), o conceito de FD utilizado na teoria do discurso de Michel Pêcheux foi produzido por Michel Foucault, com outras nuances. O indício dessa partilha consta



do texto de Pêcheux sob a autoria de Paul Henry (1993), “**Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso**”.

Existem muitos pontos de contato entre aquilo que Michel Foucault elaborou no que se refere ao discurso e aquilo que fez Michel Pêcheux, pelo menos no nível teórico (por exemplo, encontra-se em Foucault uma noção de “formação discursiva” que tem alguns pontos em comum com aquela de Pêcheux), e em particular no nível prático (Foucault nunca tentou elaborar um dispositivo operacional de análise do discurso)... Pêcheux partilha com Foucault um interesse comum pela história das ciências e das ideias que pode explicar por que ambos, mais do que qualquer outro autor, focalizaram o discurso (HENRY, 1993, p. 38).

Assim, Pêcheux teria deslocado o sintagma de FD da obra **Arqueologia do Saber** de Foucault para o viés do materialismo histórico, relacionando-o com as proposições de Althusser sobre ideologia em uma releitura de Marx. Contudo, estudiosos mais atuais defendem que esse suposto contato de Pêcheux com o termo de FD, se deu por um viés distinto do proposto posteriormente por Foucault:

Desde 1968 o próprio Pêcheux tem contato direto, suponho, com o conceito de formação discursiva de Foucault, mas está muito mais empenhado na relação entre as formações sociais, as condições de produção do discurso e as formações imaginárias, como demonstra sua tese defendida em 1968 e publicada em 1969: a AAD-69 (VOSS, 2015, p. 26).

Segundo Voss (2015), a intuição inicial de Pêcheux era questionar, por meio da introdução das CPs, os estudos realizados por meio das análises de conteúdo, que, por consequência, levariam ao desdobramento do conceito de Formação imaginária, visto sua relação estreita com as bases da psicanálise. Logo, o conceito de FD em Pêcheux aparece em 1970, quando o conceito de FI se faz, articulado ao de Formação Social.

As formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que *não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida que elas determinam a significação que

tomam essas palavras [...] (HAROCHE, HENRY & PÊCHEUX, 2011, p. 26).

O conceito de FD em Pêcheux, está relacionado à posição inerente à luta de classe, ou seja, elas sofrem determinações de FIs, que se materializam na língua. Em ADD 69, o que se tinha como FD era apenas um enunciado e não um conceito. Desse modo, ficam estabelecidas as relações entre FIs e sua materialidade nas FD. Assim as FDs compõem as FIs que se relacionam com as CPs de uma determinada formação social.

Nesse sentido, para Foucault, o conceito de FD não tem relação com os preceitos marxistas, sobretudo, com o conceito de Formações ideológicas advindas de Althusser. Para o autor, as formações, tanto sociais quanto econômicas são, antes de tudo, discursivas. Logo, o conceito de FD está relacionado à história arqueológica dos saberes, ou seja, à determinadas regularidades. Assim, as questões direcionadas ao conceito de ‘contradição’ e de luta de classes, pontos basilares da FD para Pêcheux, são recalcadas nas formulações de Foucault.

Com o deslocamento do conceito de FD de Foucault, Pêcheux, sob o domínio das ciências da linguagem, em **Semântica e Discurso**, reformula as considerações realizadas em 71, buscando na Linguística, no Marxismo e na Psicanálise articulações no sentido de explicitar a constituição de um sujeito clivado discursivamente pela ideologia. A evidência dessa clivagem se materializa por meio da dissimulação e do interdiscurso, dos reflexos das lutas de classes, e do desigual, na e pela linguagem, visto que, apesar de ela ser constituída pelo contraditório, acaba por produzir um efeito de espelhamento.

Dessa forma, para Pêcheux, a relação entre FD e Interdiscurso é que “o próprio de toda FD é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma (...) o fato que isso fala sempre antes, fora ou independentemente” (PÊCHEUX, 1988, p. 147). Por conseguinte, os sentidos são dependentes do interdiscurso, que, a partir de uma FD, constitui as possibilidades discursivas de que um sujeito se vale.

Aqui se estabelece a relação entre o interdiscurso, o que “fala antes”, e o intradiscurso, as formulações feitas pelo sujeito. Porém, é preciso destacar que essa relação não se dá de forma homogênea, como uma máquina lógica, considerando que os limites entre o linguístico e o discursivo são sempre clivados. O que se confirma a

todo tempo é a não linearidade entre a língua e os processos discursivos, evidenciando a heterogeneidade como fonte dos efeitos de sentido.

É a partir da evidência da heterogeneidade que coloca em xeque a identidade discursiva e do objeto dessa pesquisa, que adotamos as concepções de Indursky (2007), ao pensar as formulações da FD não dissociadas da noção de Forma e Sujeito e suas fragmentações e dispersões em posições-sujeito, visto que

Os indivíduos são interpelados em sujeitos do seu discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) (PÊCHEUX, 1988, p. 161 – 163).

Percebe-se, assim, que os dizeres estão atrelados à forma-sujeito que fica determinada pelo o que pode e deve ser dito, o que leva à percepção da identificação direta do sujeito com a Forma-Sujeito que determina os dizeres de uma FD, remetendo a uma homogeneidade e uma reduplicação.

Contudo, ao se considerar que nesse momento se concebe o sujeito como dividido e que se posiciona frente às imposições da FD, Pêcheux introduz o que designa de modalidades de tomadas de posição, por meio das quais o sujeito se coloca diante dos saberes das FDs. Essas tomadas seriam a identificação, contra-identificação e a desidentificação<sup>9</sup>.

É nesse processo de identificação e contra-identificação, ou seja, processo de reconfiguração das FDs, que se faz presente a noção de “interdiscurso”, visto que,

---

<sup>9</sup> A primeira modalidade proposta por Pêcheux, resultaria numa super-posição, em que há uma identificação plena do sujeito do discurso com o Sujeito determinado pela FD, ou seja, o desejo da unicidade desencadeia a reduplicação da identificação. Nessa modalidade, esse sujeito seria caracterizado como “aquele que reflete espontaneamente o Sujeito, o discurso do bom sujeito” (Pêcheux, 1988, p. 215).

Na segunda modalidade, estaria o sujeito que foi postulado como o “mau sujeito”, aquele que, na tomada de posição, se contrapõe aos saberes da FD. Ele reflete a fragilidade de uma identificação plena, sem falhas e principalmente, as fronteiras movediças das FDs, pois o processo de identificação e contra-identificação se constitui no interior da mesma FD. Isso acontece quando o sujeito questiona os saberes estabelecidos e se institui como resistência do Sujeito, juntamente com os saberes impostos. Aqui, segundo Indursky (2007, p. 85), “o que ocorre é um recuo em relação à forma-sujeito, não mais reduplicando plenamente seu saber e permitindo que haja uma superposição apenas parcial e imperfeita”.

Na terceira modalidade, ocorre a desidentificação. Aqui, o sujeito do discurso de desidentifica dos saberes de uma FD e se desloca para outra FD, ou seja, há uma transformação-deslocamento do Sujeito. Não há mais meio termo como na contra-identificação, mas ruptura, com um deslocamento completo, em relação à FD e do Sujeito, o que se constitui de forma imperceptível

segundo Pêcheux (1995), “o interdiscurso é o exterior específico de uma FD”, “um complexo de FDs ligadas entre si”. É essa exterioridade complexa constituída pela diferença que caracteriza a heterogeneidade de toda FD, entrecruzando o mesmo de uma FD com o diferente produzido em outro lugar por discursos de outras FDs. Assim, nas palavras de Indursky.

O que ocorre é uma ruptura com os saberes de uma FD e a conseqüente desidentificação com sua forma-sujeito e a subsequente identificação com outra FD e sua respectiva forma-sujeito. Diria mesmo que, quando isto ocorre, de fato, antes mesmo de migrar para outra FD, o sujeito, sem saber, já não mais se identificava com o domínio em que pensava estar inscrito. Dito ainda diferentemente: quando um sujeito formula isto no nível do pré-consciente/consciente, a desidentificação já se deu, apenas o sujeito não tinha disso consciência (INDURSKY, 2007, p. 85).

A citação nos mostra que há um processo de desidentificação com uma FD, o que é indicador de homogeneidade e de fronteira fixas entre as FDs. Diante disso, ainda sob as considerações da autora tomamos como posição a modalidade da contra-identificação, por entendermos que há atravessamentos introduzidos pelo diferente que permitem a dispersão, tanto em relação às FDs, quanto aos Sujeito: obrigatoriamente.

A indicação da modalidade de tomada de posição, como pano de fundo para a leitura dos discursos dos indígenas de Dourados, se sustenta, ao percebermos a inscrição desses discursos em uma rede complexa determinada a partir das CPs. Essa rede se constitui por meio de refutações, deslocamentos, repetições e retomadas elaboradas pela presença de discursos outros. Assim, a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso pode ser fomentada pelos vestígios da memória, uma vez que ela produz a lembrança, o esquecimento ou o silenciamento de determinados enunciados, permitindo certos efeitos de sentido e os sedimentando na memória coletiva.

Os discursos outros sedimentados na memória coletiva buscam a naturalização de uma imagem pejorativa sobre o sujeito-índio, contudo, cabe a colocação de que se tais discursos ainda circulam e produzem sentido, é porque os sujeitos marginalizados exercem certo poder nesta relação conflituosa. Assim, a FD dominante circula na ilusão de exercer o poder, pois tem o objetivo de cercear outros sentidos, controlar os sujeitos, contudo, o poder se constitui em cadeia, ou seja, ao mesmo tempo que se

exerce, também se sofre os efeitos de suas ações. Isto porque não há ritual homogêneo.

### 3.2 CONTROLE E PODER<sup>10</sup>

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções-trancar, privar de luz e esconder- só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Nossa referência ao sistema panóptico de Jeremy Bentham cunhado na obra **Vigiar e Punir**, de Foucault (2014), ocorre pela percepção de semelhança com o sistema de confinamento a que os indígenas foram/são submetidos. O sistema panóptico revela a vigilância da sociedade por meio da docilização dos corpos sem a necessidade do uso da força física. Da mesma, forma foi orquestrado o sistema de confinamento dos indígenas, quando o SPI, com a suposta intenção de protegê-los, cercou os sujeito-indígenas em espaços limitados para receber assistência, atribuindo a alguns índios o serviço de vigilância de seu próprio povo.

Foucault (2014), elenca três esquemas disciplinares utilizados no decorrer da história: o exílio dos leprosos, a vigilância da cidade pestilenta e o modelo panóptico de Bentham. Quanto aos dois primeiros esquemas, o intuito era impedir o alastramento das doenças; já o terceiro teria sido orquestrado com a finalidade de impor uma vigilância constante e disciplinar o indivíduo a ponto de ele mesmo se tornar um fiscal de si mesmo.

O sistema de controle social exerceu o poder sobre o corpo até meados do século XIX, porém a pena centrada no suplício e no sofrimento cedeu espaço para a perda de direitos ou bens. Nesse sentido, diante da reformulação das formas de punir, há um deslocamento de sentido do sistema de punição sobre o corpo.

O que se depreende nessa nova organização é um regime de poder em que as técnicas e discursos científicos se entrelaçam para exercer a prática de punir. O

---

<sup>10</sup> Texto apresenta e publicado nos anais da ABRALIN 2017

resultado desse novo regime punitivo é a produção de saberes que constituem práticas como de ferramentas de controle dos indivíduos.

Diante disso, o poder passa a ser visto não mais como homogêneo e centrado em um indivíduo sobre o outro, mas como práticas de relações de poder que são estabelecidas socialmente. Assim, o poder é exercido diante das relações e não é privilégio apenas de uma classe em dominação a outra.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (...) O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 2010, p. 183).

Nesse sentido, as novas práticas de punir para exercer o poder precisam se instituir por um saber logo, poder e saber estão relacionados e não há exercício de saber descentralizado de um poder. Deste modo, o poder é exercido e adquirido a partir do conhecimento de um determinado campo de saber. De acordo com Foucault (2014), “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”.

É nessa relação entre poder e saber que as práticas disciplinares se efetuam como mecanismos de controle e vigilância, a partir de um domínio institucional representante de um saber que institui normas, como escolas, hospitais, quartéis, prisões, asilos e nas Reservas e Terras Indígenas de Dourados.

A determinação dos espaços destinados aos indígenas, inclui o confinamento em reservas, juntamente com a imposição do modelo de escola imposto primeiramente pelos Jesuítas; estas são estratégias de controle com implicações sobre a atualidade.

Toda essa busca por controle social suscita apontar que, se há controle, há resistência, pois, se só existisse dominação e submissão, não haveria história. Indicar a existência de resistências induz à conclusão de que nenhum poder é absoluto; ele transita por meio das brechas deixadas pela incompletude e permite o aparecimento

de rupturas e produção/reprodução e transformação na história. A relação de poder entre sujeito “livre” tem como produto, embates por posições, como defende Foucault.

[...] acho que é preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades - jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 285).

A relação entre o sujeito e o poder é permeada pela resistência, inscrita nos afrontamentos e nos questionamentos sobre as posições do sujeito no contexto social, seja no sentido do direito de afirmação das diferenças ou pelas incessantes buscas de exclusão. Logo, as lutas de classes na atualidade têm como cerne a busca da identidade e não necessariamente as instituições de poder, como uma forma de poder com implicações sobre a vida cotidiana, ou seja, sobre o indivíduo. Nessa mesma perspectiva, como indicativo de desafios para a atualidade, Foucault (1995), indica que “o problema que nos coloca na modernidade não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das instituições, mas o de libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador”.

É preciso pontuar que o processo de invasão e repressão iniciado pelo Estado em relação aos sujeitos-índios, ainda produzem sentidos na atualidade. Dessa forma, as instituições buscam silenciar os pré-construídos, porém, os efeitos de sentido de suas ações escapam e ressoam no cotidiano, implicando na constituição do sujeito. Nessa direção, torna-se necessária a reflexão sobre o conceito de sujeito para compreender como os ditos antes em algum lugar os atravessam e o constitui.

### 3.3 SUJEITO E LÍNGUA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Ao pensar a constituição do sujeito-indígena e sua relação com a língua, torna-se necessário mobilizar o conceito de sujeito que fundamenta este trabalho, ou seja, a noção de sujeito de acordo com a AD.

O sujeito da AD é resultado da crítica de Pêcheux à noção de sujeito dos estudos das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente, à Linguística e à Psicologia, ou seja, um sujeito dotado de consciência de seu dizer, espontâneo em

suas ações e tendo como limitações apenas sua condição biológica. Dessa forma, segundo Gregolin (2005), Pêcheux veio para confrontar com o mito *omni-eficiente* do sujeito psicológico,

A possibilidade de um sujeito responsável pelos seus dizeres, para a AD não se sustenta ao pensar sua articulação necessária com sua exterioridade, dito de outra forma, para a AD os espaços ocupados pelo sujeito não devem ser apagados, visto suas implicações em seu dizer. Assim, o sujeito enuncia a partir de um lugar, um lugar já simbolizado, logo, ele, é, necessariamente afetado pelo simbólico, pois não há possibilidade de dizer fora dele. Assim, como afirma Pêcheux, (1997), o sujeito é interpelado ideologicamente, é sempre-um-já-sujeito. Do mesmo modo, Orlandi indica que

Ele, o sujeito, não poderia ser a origem de si. Pelo deslocamento proposto por M. Pêcheux (1975), fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo etc) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala ao sujeito, que se fala do sujeito, antes que o sujeito possa dizer: “Eu falo” (ORLANDI, 2005, p. 100 -101).

Esta nova conjuntura da AD permitiu refletir acerca de questões até então desconsideradas, como, o sujeito e sua relação com linguístico/histórico e a partir do funcionamento dessa relação, compreender as interpelações ideológicas que instauram as produções de sentidos nos discursos. Nesta perspectiva, o sujeito, para a análise do discurso, é

[...] uma posição material linguístico-histórica produzida em meio ao jogo de contradições e tensões sócio-ideológicas. Assim, em uma dada análise, busca-se compreender o modo de produção de sentidos resultante das posições discursivas de sujeito constituídas (MARIANI, 2003, p. 61).

Dessa forma, o idealismo de uma linguagem transparente, instrumento de comunicação e informação é posto em questão, do mesmo modo a ideia de sujeito cartesiano. Logo, a partir da recusa desse idealismo, Gadet (1993) indica que Pêcheux, por meio da leitura das obras de Freud e Lacan, desloca da Psicanálise para a AD, a noção de inconsciente.

Remeter a noção de sujeito da Psicanálise é perceber um sujeito dividido, falado também pelo inconsciente. Nesse sentido, Pêcheux (1988), recorrendo ao



termo “só há causa naquilo que falha”, de Lacan, propõe que na concepção de sujeito da AD a “falha” seja considerada, visto sua incessante manifestação no sujeito sob várias formas como, no lapso, no ato falho, etc. Isto porque os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non sens* do sujeito dividido.

Para o filósofo francês, foi a ilusão de um ego sujeito-pleno em que nada falha” que “mancou” em suas reflexões anteriores ([1978]1988: 300). Esta constatação nos remete a uma reflexão sobre a ação do significante no sujeito e nos mostra que o “fracasso” possui seus significados, ou seja, é na “falha” que reside a causa.

Dentre as propostas teóricas da AD estiveram presentes a mobilização da relação do conceito de inconsciente e ideologia, uma vez que ambos são materializados por meio do significante da língua. Contudo, Pêcheux irá detalhar tal relação ao destacar que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia” o inconsciente da AD não é o inconsciente analítico de Lacan, e sim um inconsciente ideológico que busca naturalizar o que está como se fora sempre assim. O recalque não tem ligação com o assujeitamento nem tão pouco com a repressão, o que não significa que “a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 1988, p. 301).

A contribuição da Psicanálise para a AD é possibilitar a compreensão do porquê o sujeito diz o que diz na ilusão de ser realmente aquilo que pensa, pois para ambas as áreas, o sujeito não é autônomo, como indica Mariani (2003), o fato de o sujeito falar como um “eu”, seguro de sua unidade, mostra que ele “ostenta a linguagem” e, ao mesmo tempo, “nela se perde”.

Vale destacar que este processo enunciativo não se faz de forma consciente, o sujeito não percebe que em seu dizer está implícito um dito de outro lugar e que esse dizer o constitui. Assim, é a ideologia que o interpela, assujeitando-o por meio das Formações Discursivas criando a ilusão de ser dono de seu dizer. Este gesto é proveniente do sentido que o sujeito atribui ao mundo que o cerca, é por meio desta leitura preexistente ao sujeito que o mesmo enuncia e é enunciado, logo, o assujeitamento à linguagem não se configura fora do ideológico, ou seja, fora de um anterior a ela.

O sujeito enuncia a partir de sua inscrição no simbólico, assim, ao dizer “eu” ele faz por meio da relação imaginária que possui com a realidade que lhe permite pensar e dizer o que diz. Tal relação por ser da ordem do imaginário não permite que o sujeito identifique que está sendo

convocado pelo/no simbólico a se colocar como “eu” diante de um mundo já simbolizado, assim ele é impedido de reconhecer sua constituição por este exterior, pelo outro. (MARIANI, 2003, p. 70).

O sujeito diz o que diz de acordo com determinadas condições de produção, assim seu discurso e posição são significados a partir do movimento entre sujeito, língua e história. Contudo, isso não se configura de forma transparente para o sujeito, ele não percebe que seu dizer é condicionado aos lugares de onde enuncia e desse modo, atribui os sentidos a sua realidade de forma universal, como se sempre fora desta forma, um sempre-já-aí. Isso nos mostra que sustentado por elementos pré-construídos, o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina.

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “**pré-construído**” e “**processo de sustentação**”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1988, p. 163. Grifos nossos.).

Isto nos mostra a eficácia de uma anterioridade do simbólico que assujeita o sujeito ao campo da linguagem, sua dependência com o significante, do mesmo modo, que a *priori* está a linguagem e a historicidade como o outro do sujeito. Dito de outro modo, a forma-sujeito do discurso é dissimulada, impedindo-o de perceber que ele é assujeitado a uma FD, e que não é fonte de seu dizer, do mesmo modo não tem controle sobre suas escolhas e que tudo isso está atrelado à ideologia.

Ao fazer uso da palavra, o sujeito se mostra em um movimento já realizado na/pela língua, ou seja, sua inserção na história. Dessa forma, Pêcheux (1998), os significantes aparecem não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido. Nesse sentido, para a análise do discurso, a hegemonia do significante em relação ao significado precisa ser entendida a partir de um exterior específico, ou seja, de determinada Formação Discursiva, uma vez que os significantes “cujos sentidos estão vinculados a uma formação discursiva e se mostram *já-lá*, como evidências para um sujeito”. (MARIANI, 2003, p. 65).

Assim, o sujeito se identifica com a FD que o interpela via forma-sujeito, por sua existência histórica, a partir de um sujeito Universal, isso tudo de forma dissimulada pelos esquecimentos, que são partes constitutivas do sujeito e da produção de sentidos.

O esquecimento nº 1, ou ideológico, da ordem do inconsciente, resulta do fato de o sujeito inscrito em uma FD ter os sentidos desta FD como únicos e não cogitar a possibilidade da existência de outros. No caso do *corpus* deste estudo, o sujeito-índio enuncia acerca da língua/alma sem a percepção de que esse conceito foi construído ideologicamente em suas formações sociais. Isto mostra como a ideologia afeta os sujeitos a ponto de ter a ilusão de serem a origem dos próprios discursos, apagando a maneira como são inscritos na língua e na história.

O esquecimento nº2 é da ordem da enunciação, na produção discursiva o sujeito tem a ilusão de controle ou manipulação do dizer, isto por meio da seleção de paráfrase, contudo, o sujeito não tem esse controle sobre a língua, pois é conduzido pelas FDs e não o contrário. O sujeito enuncia a partir da ilusão de controle dos sentidos, como se os significados fossem engessados às coisas a dizer. Por isso, não podemos tomar as palavras com seus sentidos literais, pois, em referência à questão indígena, esses sentidos podem e são outros, como no caso das proposições terra (mãe), palavra (alma) palavra (sujeito). As expressões não têm sentidos próprios.

Os esquecimentos são sustentados pelas Formações ideológicas (FI), que conduzem os sujeitos em suas relações sociais, de modo a não identificarem que estão sendo atravessados. Dessa forma, o conceito de sujeito para a AD é base para compreendermos o conceito de sujeito a partir do imaginário do sujeito-índio, pois são sujeitos atravessados por formações ideológicas e imaginárias muito distintas que as do não índio.

#### 4 AVA E ÑEE: O SUJEITO/LÍNGUA INDÍGENA

A sociedade Kaiowá tradicional, ou seja, as pessoas mais antigas, possuidoras de algum tipo de poder, como os rezadores, lideranças ou caciques, concebem o sujeito como sendo possuidor de dois tipos distintos de almas, um referente ao corpo (*tete*) e outro ao espírito. Ainda na composição do ser, juntamente às duas almas, existe também uma espécie de espírito identificado como um “animal” (*tupichúa*) que se assenta ao ombro do sujeito.

De acordo com o imaginário indígena, a alma corporal é expressa por meio da sombra (*ã*) e se manifesta somente quando o sujeito atinge a maioridade, vai se reforçando com o passar do tempo e, quando o corpo falece, deixa-o e se torna um *anguê* (espírito mal) que pode trazer doenças à comunidade.

O *tupichúa* - o espírito identificado como um animal - desempenha a função de atribuir comportamentos e instintos ao corpo do sujeito; assim, se o mesmo tem temperamento agressivo ou medroso, por exemplo, é devido ao seu espírito de onça ou de macaco. Do mesmo modo, o tipo de animal-espírito condiciona as preferências alimentares e o apetite sexual. Contudo, as interferências cometidas por esse espírito não afetam a personalidade do sujeito, somente a vida do corpo. Tal imaginário indígena atravessado por determinada FD, pode ser categorizado, na Análise de Discurso, pela expressão “forma-sujeito”, introduzida por Althusser ao dizer que

Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (ALTHUSSER, 1978, p. 67).

Dessa forma, compreendemos que um indivíduo é interpelado em sujeito conforme as condições sócio históricas da sociedade em que está inserido e isso nos faz pensar na existência de um Sujeito comum a todos. Porém, a formação social na qual o sujeito se inscreve o interpela por meio da ideologia e dos esquecimentos, e isso faz com que sua filiação a FD dominante aconteça de maneira inconsciente. Assim, ele, a partir do lugar que ocupa, ao se reconhecer como sujeito, toma posições e enuncia tendo a certeza de que seu discurso é formulado por sua livre escolha. Considerar que a interpelação ocorre de acordo com as CPs de cada sociedade é perceber que as formas-sujeitos não são estanques. Elas são passíveis de transformações e, por conseguinte, de mudança nos efeitos de sentido, conforme

ocorrem as alterações de poder nas instituições sociais. Daí a necessidade da ilusão da origem discursiva, o sujeito precisa desta dispersão das diversas posições para discursar, isso porque

A forma-sujeito é realmente dialética. Não podemos reduzi-la a uma reprodução homogênea e pré-determinada, onde o sujeito seja totalmente manipulado pela ideologia e esteja completamente à mercê da formação discursiva que o domina. Em se tratando de sujeito e de seus discursos, não existe homogeneidade” (LAGAZZI, 1988, p. 25).

Nesse sentido, o sujeito enuncia interpelado pela ideologia que o interpela, assim, por meio do simbólico ele significa o mundo e a si mesmo. Então, para a AD o que temos não é o sujeito, mas a projeção desse sujeito em posição sujeito que ele ocupa no discurso. Na ideologia que interpela as crenças indígenas há a FD dominante que constitui o sujeito-índio como sendo formado por várias bases, como o *tupichúa* e o *anguê* que os acompanham até a morte. Porém, os indígenas não se identificam com nenhuma delas, pois sua relação maior não está com o que se refere ao corpo e sim com a alma espiritual, com o “*ayvu*, o *ñe'ê*”, cujo significado é “palavra” e “linguagem” (MELIÀ et al. 1976: 248), o *guyra*, que significa “pássaro”. Trata-se, assim, da constituição do sujeito ideológico, pois

[...] a ideologia, então, é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, íe, natural para ele enunciar daquele lugar. O sujeito se imagina nulo, fonte do dizer e senhor de sua língua; do mesmo modo, parece-lhe normal ocupar a posição social em que se encontra. O funcionamento ideológico provoca as ilusões descritas: apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nessas práticas histórico-discursivas já existentes (MARIANI, 1998, p. 25).

É a partir deste mecanismo imaginário que o sujeito significa sua realidade. Desse modo, a FD que circula entre os discursos do indígena, sujeito desse estudo, está filiada à um assujeitamento ideológico que é constituído de forma complementar em que todas as coisas são indissociáveis e organizadas por meio de princípios éticos e de reciprocidade, em uma relação delicada que ao serem desobedecidas (subordinação do sujeito ideológico) podem trazer para a comunidade desequilíbrio e outras mazelas. Essa rede compõe um todo também e principalmente contempla o nível espiritual. Nessa perspectiva, todas as ações da vida social realizadas pelo

sujeito só são possíveis a partir da permissão divina. Dessa forma, todo conhecimento produzido é considerado sagrado uma vez que foi construído na interação com o sobrenatural. Assim, outro princípio que rege as práticas sociais desse povo é o da reciprocidade, por entenderem que nada se constrói sozinho. Todas as coisas existentes no universo possuem donos espirituais, ou seja, um *jára* (espírito), daí o respeito mútuo com todos os seres, pois por serem espirituais, os sujeitos precisam manter relações de respeito a fim de que esses espíritos possam agir e fortalecer os conhecimentos, promovendo o equilíbrio, o bem viver entre o homem, *jára* e a natureza.

É a partir desta formação social em que o conceito de reciprocidade é recorrente nas FDs da comunidade, que podemos compreender que os traços de determinadas formações ideológicas são evidenciados pelo lugar que os interlocutores ocupam nesta estrutura e como são colocados em jogo nos processos discursivos, ou seja, resultado das formações imaginárias.

Do mesmo modo, o sujeito das Formações imaginárias não é um sujeito biológico, dono de seu dizer, ele também é imaginário, enuncia a partir de uma Formação Discursiva e prevê seu interlocutor, ou seja, o processo discursivo é instituído a partir de elementos regulativos que permitem alcançar os efeitos de sentido desejáveis. É diante dessa representação dos lugares de quem fala que ocorrem as projeções das imagens entre interlocutores.

Dessa forma, é constituído o imaginário no sujeito-indígena, sua relação com a realidade, porém sem se dar conta de seu assujeitamento ao Outro e experimentando ilusória sensação de autonomia, que é exatamente a forma pela qual a subordinação acontece. A constituição do sujeito é anterior a ele, há uma historicidade que simboliza sua realidade *a priori*. Desse modo, sua relação com o social ocorre por meio do imaginário que ele tem.

É a partir desse mundo já simbolizado que o sujeito-índio compreende sua realidade como sendo de propriedade dos espíritos *jára*. Esses *jára* são designados 'donos' ou guardiões de tudo que há na natureza: a floresta, o vento, o solo, a areia, a água, as folhas, as plantas e os troncos de árvores; todos eles possuem o seu dono, ou seja, o seu *jára*.

São seres reais para os indígenas, com poderes sobrenaturais que são encontrados nesses ambientes cuidando de tudo. Os saberes relacionados a esses seres eram repassados de geração em geração pelos rezadores *ñanderu* e *ñandesy*,

que são os líderes espirituais. Na cosmovisão guarani e kaiowá, o sentido da existência indígena está na interação; logo, é a partir desse entendimento que o sujeito se reveste de sua forma-sujeito e enuncia, tendo a ilusão de ser dono de seu discurso, visto que, nas palavras do filósofo francês,

[...] diremos que a forma-sujeito (pela qual o 'sujeito do discurso' se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intra-discurso, isto é, *ela dissimula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece*, como puro 'já-dito' do intra-discurso, no qual ele se articula por 'co-referência' (PÊCHEUX, 1997, p.154).

É a partir dessa dissimulação discursiva que o sujeito enuncia tendo a ilusão de autonomia de seu dizer, sem perceber seu assujeitamento ao Sujeito da ideologia. É considerando esses aspectos intrínsecos ao discurso em que está centrado - por exemplo, seu sentimento de respeito à terra - que é instaurada uma relação de troca, não no mesmo sentido dos não índios, que visam apenas lucros, mas por se sentirem parte da mesma criação, uma coisa só. Nesse sentido, no caso da terra, a troca pode ser apenas simbólica em forma de uma reza ou permitir que a terra descanse após um período de produção. O conceito de troca permeia todas as relações sociais: quem recebe algo precisa devolver.

No imaginário dos indígenas mais antigos, a FD que regula suas crenças, tem como determinação a relação com os deuses, constituída pela palavra. Assim, para eles a palavra é parte da divindade fundada pelo Pai da humanidade, isso antes mesmo da existência da primeira terra. Os discursos que resistem e reafirmam essa crença dizem respeito ao que compreendemos dentro da perspectiva da AD, como

[...] pré-construído, ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu "sentido" sob a forma da universalidade (o "mundo das coisas"), ao passo que a "articulação" constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela apresenta, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma sujeito (PÊCHEUX, 1997, p.151).

Ao enunciar o sujeito busca um alinhamento do seu dizer a um já dito, no intuito de sustentar seu discurso. Assim, ao se referir sobre suas origens ele busca no imaginário o que é ser índio. Em seu discurso, ressoa uma memória discursiva em que o Pai, após a criação do fundamento da linguagem humana, criou o que seriam

os eleitos dos Deuses, unificados com sua divindade. Logo, os primeiros habitantes da origem terrestre foram resultantes da junção entre a palavra e a divindade, e o que lhes instituíu a natureza de humanos-divinos.

Na atualidade, o imaginário que os indígenas possuem desse pertencimento a uma humanidade atrelada à divindade, constituída na e pela palavra, lhes dá a certeza de que a palavra é ainda o que lhes permite uma comunicação privilegiada, ou seja, a palavra é sua ligação com o divino. Do mesmo modo, a crença de serem originários de um povo humano-divino, lhes permite compreender que têm como herança os saberes do Pai e é pela palavra que esses saberes são reivindicados.

Para Chamorro (2008), essa atitude dos indígenas de exigir que os Deuses lhes devolvam o saber que outrora fora partilhado, é “oposta à dos personagens da saga bíblica das origens”. Essa oposição, segundo a FD cristã, os coloca como sendo pecadores por quererem ter o mesmo poder de Deus. Nos discursos bíblicos todos os sujeitos são submissos ao Pai, não foram constituídos como humanos-divinos partilhando da mesma divindade, ou seja, são criaturas e não criadores. Contudo, na FD indígena, os Deuses são parte de um todo e não independentes; assim, tanto seus rituais de danças e rezas e a vivência como um todo, não são práticas dissociadas da palavra-divina, pois possuir ligação com os Deuses é sua forma de aliança com o sagrado e essa aliança não é oposta ao material e ao espiritual.

Dessa forma, considerando as formações ideológicas que atravessam o guarani e kaiowá, os Deuses são considerados parentes e assim são representados: *Ñane Ramõi* (Nosso Avô), *Ñande Ru* (Nosso Pai), *Ñande Sy* (Nossa Mãe), *Ñande Rykey*, (Nossos irmãos mais velhos), *tyvyry*, (irmãos mais novos).

Essas projeções originam uma série de formações imaginárias que designam a imagem que o sujeito faz do seu próprio lugar e do lugar do outro. Nesse sentido, pode - se identificar o lugar de **A**, atribuído pelo sujeito que ocupa esse lugar, e o lugar e a posição ocupada por **B**, sobre **si** e o **outro**, uma vez que

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1993, p.81- 82).



Nessa perspectiva, o que temos na relação discursiva entre A e B, não são indivíduos, mas lugares pré-determinados que projetam o lugar do patrão, do empregado, do professor, do índio. Ao enunciar o sujeito toma posição e é atravessada pelas formações imaginárias, constituídas pela linguagem, ideologia e história que, por conseguinte, atravessam o discurso. É a partir dessa relação baseada na representação dos lugares de A e de B, que o sujeito produz o discurso e imagina seu lugar e o lugar do outro.

Assim, a projeção imaginária perpassa o que dizer, como dizer, para quem dizer e de onde se diz. São antecipações da imagem que A tem de B e, do outro lado, a imagem que B tem de A e ambos têm sobre o referente. Do mesmo modo, as antecipações constituem as CPs e todo esse mecanismo se reflete na produção dos efeitos de sentido. Ao enunciar, o sujeito-índio também é atravessado por esse mecanismo da antecipação, pois ao dizer que possui uma estreita ligação com o divino, por meio da palavra, ele diz o seu lugar imaginário de um ser sagrado, a um outro que tem em seus discursos, a imagem de um ser profano, sem alma e selvagem, dentro de uma FD que o marginaliza.

No imaginário indígena, o modo de ser dualista entre o divino e o mundano, pode ser compreendido melhor ao recorrermos ao mito dos seus irmãos gêmeos<sup>11</sup>, pois foi em decorrência de suas atitudes que perderam a condição divina.

---

<sup>11</sup> A mãe brigou com o pai e ela estava esperando Kuarahu (Sol). Ela sai procurando o marido e Yacy (Lua) que também estava em sua barriga pede uma florzinha e uma vespa pica a mão dela (da mãe). A mãe briga com ele e pergunta: — aonde foi seu pai? - e Yacy fala — foi por aqui. Mas não era, era caminho errado. Daí chegam onde estavam as onças. A onça avô fala: — “Meus sobrinhos são muito bravos, se esconde aí embaixo do cupim”. E quando chegam as outras onças, a avó fala: “Olha ai embaixo que tem comida”. E matam a mãe, comem ela e descobrem os meninos, aí colocam eles na água quente eles não morrem. Tentam queimá-los e o fogo não os destrói. Ai as onças falam: “Ah, então vamos deixar eles ficarem vivos”. Eles crescem e fazem arco pequenininho e começam caçar para as onças. Até que um dia vão caçar uma jacutinga — jacutinha é gente, não é bicho que fala. Ela fala pros irmãos: — “ Vocês não podem fazer isso, as onças mataram sua mãe, vocês tem que matar as onças”. Aí Kuarahu começa tentar as onças. Fazem uma armadilha em um rio para elas passarem. Kuarahu Poe uma flecha grudada na outra, mas Yacy estraga tudo, cai na ponte e um crocodilo come ele. Quando as onças estão na ponte, Yacy cai no rio. O irmão pega todos os pedaços dele e faz ele de novo. Dai Yacy tinha fome e o irmão lhe dá guavira e ele gosta. Outro dia lhe dá guavira puitã (goiaba) e ele também gosta. Yacy morre quatro vezes, e Kuarahu faz ele viver de novo. Até que um dia briga com Kuarahu e sobe para o céu. Foi condenado ao frio e ao escuro. Por isso é que tem noite agora. Por isso que a gente morre. Kuarahu fica tistre e sozinho e sobe ao Céu com seu pai. Yacy nunca mais consegue encontrar—se com Kuarahu. Assim é tempo primeiro do índio. Tudo isso é verdade. Eu sei. Pai Chiquito sabia. Nacura também sabia. Paulito não sabe, às vezes o pai dele não ensinou (CREPALDE, 2004, p. 45, apud in SILVA 1982, p. 125-126).

As regras do bem viver estabelecidas pelo Pai (*Ñande Ru*) foram transgredidas e o ato de desobediência ao criador configurou desprezo aos conhecimentos sagrados. Contudo, a parcela de divindade que lhes restou foi a palavra e é por meio dela que os mesmos tiveram que buscar conhecimentos e atestar que são merecedores de reaver a condição divina. Entretanto, não foram todos os ancestrais que alcançaram novamente a divindade plena, alguns a perderam para sempre. Do mesmo modo, seguindo a mesma FD, inscrevem-se alguns Guarani e Kaiowá atuais, uma vez que partilham do mesmo imaginário de que a palavra-alma é a forma de contato com o divino e buscam conhecimento na boa-palavra constantemente, no sentido de alcançar sua condição divina.

Assim, o desafio atual para sustentar tal imaginário é conseguir caminhar de acordo com os ensinamentos de *Kuarahu* (sol) representado no mito como símbolo da sabedoria e do bom comportamento e evitar os exemplos de *Yacy* (lua), que representa a ruptura das regras, um mau comportamento (*teko vai*). Nesse sentido, os animais, representados no mito pela onça, são significantes que compõem o modo de ser indígena, pois os sentidos no discurso indígena, são de seres que têm como função os ensinamentos de como não devem ser, ou seja, por entenderem que são parte de um todo, os animais simbolizam a parte que não deve ser espelhada ou o caminho que não deve ser percorrido.

Desse modo, é preciso reprimir seus maus exemplos, manter-se erigido e livrar-se de sua condição animal. Para isso, é preciso cultivar as belas palavras, *ñẽ'ẽ porã*, manter a palavra-alma verticalizada diferenciando da posição horizontal dos animais.

Refletir acerca da questão da língua-palavra-alma e suas implicações para a comunidade indígena requer tais pontuações que são essências para compreender a significância que a mesma possui na perspectiva indígena. Nessas condições de produção, a língua é o próprio sujeito em movimento, é discurso, pois como afirma Orlandi (2007), “o discurso é assim palavra em movimento”. Assim, a língua é toda a exterioridade que vai desde a criação do indivíduo perpassando pelas plantas, animais, a terra, água e as divindades, sustentadas por um imaginário em que todas as coisas são governadas por espíritos, possuem seus *jára*, donos (espíritos). E o homem, para viver em harmonia com a natureza, precisa manter bom relacionamento com esses espíritos, os quais precisam ser consultados. Ou seja, há uma interpelação ideológica que diz ao sujeito como agir conforme sua formação social.

[...] a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos: esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza 'em geral', mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características 'regionais' (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus etc....) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe. Por esta dupla razão, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes (PÊCHEUX e FUCHS, 1993, p.167, grifo dos autores).

Por mais que a ideologia dominante tenha como objetivo o silenciamento e/ou a imposição de sentidos em FDs que vão sustentar discursos de inferioridade em relação à língua indígena, é preciso pontuar que, o que funciona no interior de diferentes CP, são as diversas formações ideológicas. É o que permite a produção de efeito de sentido entre interlocutores em condições específicas. Isto corrobora as discussões de Pêcheux sobre o intermediário entre língua e fala, ou seja, o discurso. Pois, para o filósofo francês um discurso é sempre articulado a partir de CPs dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado', etc. (PÊCHEUX, 1997, p.77).

Situar esse intermediário (discurso) é relevante ao pensar os discursos de um sujeito que inscreve o seu discurso na FD das coisas ligadas ao divino. Na perspectiva desse sujeito, as forças sobrenaturais e o indivíduo humano estão interligados pela ética da reciprocidade e isso se estende à questão da língua, pois a palavra é concebida por uma lógica diferente daquela do não índio, em que a mesma é uma ferramenta para comunicação inerente ao homem. O imaginário que o sujeito-indígena possui em relação a sua língua é de possibilidade de ligação com o sobrenatural, é o que lhe permite reivindicar algo com o divino e propiciar harmonia entre seus pares terrenos por meio da boa palavra. Assim, seu compromisso recíproco, ou sua parcela de troca com a divindade, nesse caso, é manter o bom comportamento, cuidar e levar a boa palavra.

Caso a palavra não seja praticada, circulada entre a comunidade, segundo Crepaldi (2004), implica na impossibilidade de se comunicar com o sobrenatural, a palavra enfraquece. Isso pode ser percebido, segundo a visão indígena, quando um indígena adoece, pois significa que houve quebra do princípio da reciprocidade, que a palavra não estava sendo praticada, não estava muito bem assentada.

A relação língua-sujeito é marcada pela incompletude que atravessa o sujeito, visto que ele é sentenciado a significar. Contudo, a aparente autonomia do sujeito não possibilita a percepção da origem do sentido, não permite a percepção de ser resultado da relação história e ideologia. Os efeitos de todo este complexo que constitui o sujeito se fazem de forma dissimulada e esquecida para o sujeito, ou seja, de forma inconsciente, e implicam a sua leitura sobre a realidade.

Isto nos levará a reformular como uma das questões centrais a que se refere à leitura, ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, e caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito (PÉCHEUX e FUCHS, 1993, p.164).

A compreensão de mundo do sujeito é anterior a ele, mas o constitui a partir da FD em que o domina e designam os lugares sociais. Assim, o sujeito enuncia a partir da imagem que atribui a si e ao outro, imagem do seu lugar e do lugar do outro.

A FI que atravessa o sujeito-índio implica na construção de FD que sustenta o imaginário de uma língua/alma/sujeito e isto se faz de forma dissimulada. Por ser resultado de um efeito ideológico, ele defende tais pontuações como sendo inerentes a sua formação humana-divina. Os efeitos discursivos são o que funciona na linguagem e constituem a dissimulação, provocando a ilusão no sujeito de ser o centro do sentido.

Ao se representar como sujeito/língua/alma e defender uma educação escolar que contemple essas singularidades, ele não percebe que tais representações são anteriores a ele, há uma cegueira que o impede de perceber que o adentrar ao campo da linguagem seu mundo já estava simbolizado, pois

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas –os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 2007, p. 40).

Nesse sentido, é considerando a imagem que o sujeito-indígena faz de si/língua, do lugar do outro e de seu lugar que ele enuncia sobre a imagem que possui acerca da sua língua. Há um imaginário de uma língua-abrigo que o protege, que lhe

permite a superação da horizontalidade animal e aquisição da verticalidade divina no intuito de alcançar a plenitude, reivindicar as boas e belas palavras, *eepy* e *jeepya*. Nessa perspectiva, Chamorro (2008), afirma que a língua para o guarani/kaiowá “não é só moradia e sinal, mas também é fonte e sustentáculo do próprio ser das coisas: é linguagem original, força fundante do próprio ser das coisas porque nela se originam todos os sinais”.

Toda língua, por sua própria natureza possui significado e representa as formações ideológicas da organização social a que pertence. Isto se acentua com o sujeito guarani/ kaiowá, que se articula entre dois códigos verbais simultaneamente, que carregam recortes distintos da realidade. Em relação à sua própria língua, o índio, ao preservá-la, preserva sua estrutura social e sua ideologia e estas constatações precisam ser consideradas ao pensar em políticas públicas para este sujeito.

#### 4.1 A (IN)SENSIBILIDADE DA LÍNGUA: UM PARADOXO NO CONTEXTO INDÍGENA DE DOURADOS, MS

*A língua é o que liga eu você, por isso tem ter um cuidado, não se grita um com o outro, pois do mesmo jeito que a língua liga aqui tem o Wuirã, um pássaro, um espírito que habita na nossa fala, e liga nosso corpo, se gritar ele pode voar, você pode assustar o pássaro, e matar o espírito (Professor Izaque João, indígena Kaiowá, 2016)<sup>12</sup>.*

A narrativa acima indica a tríplice relação entre o homem, a natureza e o divino na concepção do que é a língua para o indígena guarani/kaiowá. Nela haveria um espírito que, dependendo de como é tratado, sem gentileza, ou respeito, como se trata de coisas espirituais, pode deixar de existir. Assim, se o pássaro voar o corpo morre, pois perde o espírito que o habita. Isso dialoga com as considerações de Schaden (1974), ao propor que o indivíduo indígena é constituído por “duas almas”: uma relacionada ao corpo, associada à sombra, e a outra à fala; assim, língua e sujeito se constituem.

Eis o motivo da relevância da palavra falada para este povo. A escrita e a memória não dialogam, uma vez que a escrita no papel se perde com o tempo,

---

<sup>12</sup> SD faz parte das anotações no diário de bordo utilizado durante o curso Formação de Professores: Arandumi Mbo'ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

enquanto que a palavra é eternizada, até mesmo porque a voz não é da pessoa que fala, mas de *Nhanderu* - Deus. Do mesmo modo, se configura a concepção de ensino; se aprende pela oralidade e pela voz, o conhecimento vem do divino, a partir da narração dos mais velhos sobre suas próprias experiências que servem como ensinamentos.

Considerando a afirmação de Mariani (2005), de que “os sentidos só existem nas relações de metáfora”, o entendimento do sujeito-índio sobre o que é língua, ao mesmo tempo em que encanta pela riqueza de relações, induz à reflexão sobre todo o processo de colonização linguística imposto e principalmente, sobre as implicações desse processo na constituição deste sujeito, visto que, durante toda a história as intervenções, visavam/visam ao extermínio da língua e, portanto, da palavra/alma.

Diante disso, de acordo com Chamorro (2008), se explicam os muitos casos de enforcamentos, já que perder a língua é perder o acesso à *Nhanderu*, pois, se não tem alma, não tem voz, ou seja, “quando a palavra não tem mais lugar ou assento, a pessoa morre e torna-se um devir (*kue, -ngue*), um não-ser, uma palavra-que-não-é-mais (*ñe ‘ engue, ãngue*), um ex - lugar”.

A retomada do fundamento da palavra/oral para o indígena nos leva a refletir sobre a relação ensino aprendizagem desconectada destes valores. A escola centrada na cultura da escrita, buscando sempre a sistematização das línguas, não permite um diálogo com a língua que não aceita ser fixada, visto que “é a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 28). Isso provoca reiteraões de determinados sentidos da conjuntura em que os Jesuítas gramatizavam o Tupi com o intuito de estabelecer comunicação com os indígenas. Desse modo,

O processo de gramatização, ao preencher um espaço linguístico não instrumentalizado anteriormente, produziu um tupi imaginário, estabilizado através de regras e de formas de pronúncias bem diferentes, provavelmente, de sua forma fluida e variável em função do uso (MARIANI, 2004, 37).

A representação que se tem dessa língua é decorrente de um imaginário ideológico com vistas a uma nação que seria monolíngue com políticas de língua na direção do apagamento da diversidade linguística do país. Essas políticas de línguas, ainda de acordo com Mariani (2013), “em suas historicidades, guardam memórias que

podem se reatualizar quando outras políticas e outras jurisprudências se constituem para a promoção de novas intervenções nas línguas faladas”.

Do mesmo modo, os efeitos desse imaginário de unicidade, tanto nacional quanto linguístico, e os efeitos em relação aos sujeitos ocorreram na Europa durante o processo de uniformização da língua, ao implicarem o real da história na constituição da língua nacional. O pressuposto era de que

Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem, portanto, se liberar dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’... e sua língua materna (PÉCHEUX e GADET, 2004, p. 37).

Diante disso, considerando o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, que, inicialmente, busca uniformizar com o objetivo posterior de silenciar as diferenças, o ocorrido na escola europeia se assemelha às escolas indígenas em estudo, que sempre há um ideal de língua e, por conseguinte, de dominação. Elas não visam à manutenção de uma língua/alma que não esteja conforme as normas gramaticais.

SD4 - Nós temos aqui alunos falantes da língua indígena, onde a língua materna deles é somente a língua indígena e nós ainda não estamos trabalhando de forma adequada, alunos que chega aqui na educação infantil, o ensino deve ser pra eles na língua materna deles e os conteúdos são ministrados na língua portuguesa (Professora Indígena Terena).

A SD4 evidencia os sentidos de imposição de uma educação escolar de herança colonizadora de imposição e de silenciamento de um povo. A narrativa demonstra isso por meio das expressões “a língua materna deles é somente a língua indígena”, e “o conteúdo são ministrados na língua portuguesa”. Aqui se percebe o exercício de poder do Estado em “ordenar”, uma espécie de intervenção discreta, em que a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, produz e reproduz certas ideologias – excluindo outras e do mesmo modo, desempenha o papel de formação de consciência e de coerção das imposições:

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza

quase biológica, a ser transformado politicamente (PÊCHEUX e GADET, 2004, p.37).

As políticas que visam à transformação das singularidades em universal, no que se refere ao indígena, se estendem a todas as áreas. Assim, a denominação de “índio”<sup>13</sup> é utilizada de forma a estabilizar os processos de relações de forças entre as formações discursivas e assim, “elas tornam visíveis as disputas, as imposições, os silenciamentos existentes entre a formação discursiva dominante e as demais”, (FERRARI e MEDEIROS, 2012). Do mesmo modo, Mariani (1998) afirma que o ato de denominar não se constitui esvaziado de uma historicidade, pois

[...] o denominar não é apenas um aspecto do caráter de designação das línguas. Denominar é significar, ou melhor, representa uma vertente do processo social de produção de sentidos. O processo de denominação não está na ordem da língua ou das coisas, mas organiza-se na ordem do discurso, o qual relembrando mais uma vez, consiste na relação entre o linguístico e o histórico-social, ou entre

---

<sup>13</sup>Em alguns momentos desta escrita a denominação índio e indígena podem intercalar, sem implicar julgamento de valores. Isto é realizado com base nas colocações dos autores Martins & Knapp: o uso da palavra “índio” para designar, de forma generalizada, pessoas que pertencem a diversos povos indígenas contribuiu, inicialmente, para a difusão de uma concepção genérica e homogeneizante que desvalorizou e descaracterizou a riqueza histórica e cultural do Brasil. Vale lembrar que o termo “índio” passou a ser usado para designar os indivíduos naturais de toda a região americana ainda no século XV. Foi com o termo “índio” que Cristóvão Colombo, em 1492, nomeou os habitantes encontrados no continente americano. Na ocasião, ele acreditava que havia chegado às Índias, na época, uma região da Ásia quanto ao vocábulo “indígena”, seu significado está relacionado a ‘originário ou natural’, de um lugar. Na verdade, a palavra “indígena” é o antônimo da palavra “alienígena”, este significa originário/proveniente de *outro lugar*; e aquele, natural/nativo/originário daqui. Seguindo esse raciocínio, literalmente, os europeus seriam “alienígenas”; e os habitantes originários do continente americano, indígenas. Hoje, devido às lutas e aos movimentos organizados em favor dos índios (ou indígenas), principalmente a partir dos anos de 1970, o termo genérico “índio” passou de um sentido pejorativo (fruto de todos o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região que, grosso modo, estaria representando um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, ou traiçoeiro ou mesmo, por outro lado, um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, enfim, um ser folclorizado) a um sentido mais positivo, indicando identidade multiétnica de todos os povos do continente. Isto, é, de pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos para lutar juntos pelos mesmos direitos e interesses. Nesse sentido, entre eles o termo “índio” é substituído por “parente”, demonstrando o compartilhamento de interesses comuns, mas sem perder a autonomia sociocultural que cada povo, em particular, possui. Antes desse período, em que ser índio era pejorativo, chamar alguém de índio, sendo índio ou não, era uma grande ofensa. Consequentemente, ocultar a identidade “índio” (e mais especificamente a sua etnia) era uma tentativa ilusória de fugir do preconceito e da discriminação. Tentativa ilusória porque não é possível esconder ou negar aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamentos. Após a expansão dos movimentos indígenas e indigenistas nas últimas décadas do século XX, passaram a ser reconhecidos e valorizados os povos indígenas brasileiros, com suas respectivas línguas nativas e com suas respectivas práticas culturais tradicionais. Tal processo de reafirmação identitária fez com que a população indígena brasileira recuperasse a auto-estima, aceitando não só a denominação genérica de “índio” ou “indígena”, mas também se reconhecendo como indígena (e sendo reconhecidos), valorizando-se (se sendo valorizado) e reivindicando suas etnicidades e seus territórios tradicionais. (MARTINS & KNAPP, 2014, p. 3 - 4).



linguagem e exterioridade. [...]. As denominações vão, assim, organizando regiões discursivas de sentidos, que podem se repetir ou se transformar a cada período histórico, em correspondência com as relações sociais de força em jogo. (MARIANI, 1998, p. 118).

Do mesmo modo, as políticas de imposição de uma língua em detrimento da outra, com fins de uniformidade, visam não somente ao domínio, mas também atribui o sentido de falante deficiente, pois faltaria algo para ele ser ajustado como civilizado diante da concepção do outro.

A busca da suposta civilização do sujeito “selvagem” consolida crença em uma nação de base colonialista e de imposição e posse tanto da terra quanto do sujeito, pois, com o objetivo ilusório de igualdade, se constitui a desigualdade, ao não atender legalmente as especificidades, principalmente a linguística. É nesse processo que se percebem as contradições entre o jogo do universal e do histórico, um “universal, funcionando simultaneamente, segundo a figura jurídica do Direito e segundo a figura biológica da Vida”. (GADET E PÊCHEUX, 2004, p. 38). Nesse sentido, Orlandi (2002), diz que “o gramático cria o imaginário de UMA língua regida para todos os brasileiros e mostra os desvios, as diferenças (variedades), na uniformidade (nacional). ”

Essa relação à língua enquanto parte da vida, uma produção humana, obriga a ver a narrativa que inicia essa seção não como uma simples operação sintática, mas como o simbólico constitutivo da memória, isto porque, ao descrever como é a língua, o gramático indica um ideal de língua inerente à constituição do sujeito como um todo e que, por conta de todo o processo de apagamento/silenciamento, provocou e provoca o extermínio desse sujeito.

Para esclarecer o conceito de “memória”, Pêcheux (In: ACHARD,1999), sugere que, “deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas no entrecruzamento da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Dessa forma, relacionando memória e língua, Payer salienta que

A memória trabalha e é trabalhada, pois, na própria construção da língua, e isto constitui o fundamento do que entendemos como discurso. Podemos então dizer que há memória discursiva já na língua, não em uma dimensão suposta como ulterior a ela. Para significar, a língua supõe memória ao se dar como repetição. Falamos, por outro viés, sobre a memória “na” língua”, isto é, sobre o modo como os sentidos produzidos e sustentados socialmente, pela repetição, se encontram nisto que chamamos de língua já em seus

elementos mínimos. Nesta perspectiva, podemos compreender que o modo como uma sociedade, um povo, produz sentidos historicamente encontra-se marcado em sua linguagem, no modo como ele fala a sua língua, ou melhor, a língua que lhe é dada por sua história (PAYER, 2005, p. 39).

A memória discursiva produz seus efeitos pela repetição, ou seja, no funcionamento da língua ou diante de um texto que surge como acontecimento a ler, os implícitos são restabelecidos possibilitando a leitura: “a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). São essas condições que determinam a legibilidade juntamente com as CPs dos sentidos numa comunidade de leitores, uma vez que a mesma está relacionada aos implícitos, ou seja, aos pré-construídos, que essa memória retoma, sustentando o dizível no fio discursivo.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (ACHARD, 1999, p. 17).

A constituição da memória, do ponto de vista discursivo, é exterior ao sujeito, uma vez que a produção de sentidos se materializa nos discursos, pois retomam outros. Mas isso não significa que não haja uma relação interna no sujeito enunciador, pois de acordo com Cattelan (2010), “ao dizer que a memória é exterior ao indivíduo, isso não significa que não tenha uma existência interna naquele que a esboça nos discursos que produz. Ele não se valeria dela, se não a “conhecesse”.

Do mesmo modo, para Achard (1999), “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. É no processo discursivo que os sentidos relacionados ao passado e o presente se constituem em um só domínio, permitindo maior visibilidade da representação dessa memória e seus efeitos de sentido no tempo, “realizados sob as formas discursivas da retrospectão, rememoração, lembrança ou reminiscência” (Payer, 1999), possibilitando a formulação discursiva de seu passado.

Desse modo, considerando o impacto da colonização sobre as línguas indígenas e suas consequências para a base identitária desses povos, os discursos

em relação à educação escolar para eles trazem consigo a atualização da memória dessa língua e toda a carga histórica, ressignificando o imaginário sobre sua própria língua, porque, segundo Soares e Martelli (2016), “o imaginário evidencia a carga simbólica presente nas sociedades complexas”.

No sentido de esclarecer melhor essa relação entre imaginário e simbólico, Orlandi (1990), os apresenta da seguinte forma: “o simbólico funciona sob o modo do *como - se - fosse* e o imaginário sob o modo do *faz - de - conta*”. Contudo, destaca que, ao se suspender a relação de produção de sentido com as CPs, cabe à interpretação desempenhar esse papel.

Nesse sentido, ainda retomando a citação inicial que ressoa uma memória de língua para o indígena, torna-se necessário historicizar essa memória, para compreender como se deu este processo de busca por um silenciamento da língua/alma que ainda permeia o imaginário da constituição de uma educação escolar de acordo com os preceitos indígenas.

O paradoxo sob a insensibilidade no trato com as línguas indígenas apontado inicialmente, tem suas raízes estabelecidas durante o processo de des-cobrimto que tinha (tem) como alvo um apagamento do que “havia” aqui, promovendo uma ruptura de sentidos na história, pela qual se passa do índio para o brasileiro como um “salto” (ORLANDI, 1990, p. 56). Por conseguinte, ecos destas práticas de apagamento e imposição linguística ainda produzem sentidos nos discursos de professores indígenas.

SD5 - “Nossa dificuldade na escola em ensinar na língua indígena está na questão de a colonização ainda está dentro de nós” (Professor indígena Kaiowá).

A SD5 indica um sujeito que se desidentifica com a FD da colonização, contudo, por conta da organização escolar imposta pelo Estado, ele é impedido de desenvolver uma prática pedagógica dissociada dessa FD. A SD mostra ainda, o retorno da memória sobre o discurso histórico da colonização, ou seja, há uma estrutura discursiva base que sustenta o dizível, logo, com esse retorno discursivo, estão as implicações de uma prática de imposição histórica de apagamento. Assim, o discurso da colonização é

Um discurso que se impõe pela força e pela escrita, ou melhor, impõe-se com a força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada que já traz consigo uma memória, a memória do colonizador sobre a

sua própria história e sobre a sua própria língua (MARIANI, 2004, p. 24).

Este é o discurso de dominação a que o sujeito indígena precisa resistir, porém há um *já-lá*, um campo de sentidos instituído pelo colonizador, que restringe o aparecimento de outros efeitos de sentido, em face do já determinado historicamente. Assim, o indígena repete o mesmo discurso, a mesma história, “porque muitas vezes não há como dizer essa outra história a não ser pelo uso da língua vinda com o colonizador” (MARIANI, 2004, p. 24). É essa memória histórica que silencia a cultura indígena, juntamente à sua história, implicando dificuldade de desenvolvimento pedagógico em língua indígena dentro da escola, pois já há um dito que impede a língua de ocupar qualquer espaço social fora do convívio familiar.

Ainda sobre a questão da língua na escola é preciso enfatizar a necessidade de refletir sobre as singularidades impostas pela língua/alma. O modelo de aprender entre quatro paredes, com os conhecimentos dissociados do cotidiano e com a não-imitação do fazer não condizem com a amplitude que uma língua/espírito/alma podem proporcionar.

Portanto, o ensino na língua materna é fundamental, considerando que ela liga o homem a sua realidade, fato que o ensino na língua portuguesa não pode proporcionar. Não é apenas uma questão de instrução intensiva de aquisição de um conhecimento segmentado, um processo permanente durante a vida.

Essas particularidades da língua indígena não tiveram peso suficiente diante da obstinação ilusória de constituição de uma nação monolíngue, no sentido de serem olhadas com mais sensibilidade e, principalmente, serem percebidas em sua fluidez e em suas falhas inerentes às línguas naturais. Trata-se ainda de ampliar essa reflexão no sentido de pensar a questão da língua em relação à alteridade, ou seja, na busca pela expansão e, ao mesmo tempo, perceber a imposição de uma uniformidade social pode não promover uma unidade significativa no mesmo espaço de socialização, evidenciando as falhas desse ritual de dominação, isso porque

Nenhum processo de assujeitamento pode ser completo ou imutável até porque o sujeito, no todo social, não ocupa apenas uma (1) posição. Os mecanismos de resistência, ruptura, (revolta) e transformação (revolução) são, assim, igualmente constitutivos dos rituais ideológicos de assujeitamento (MARIANI, 1998, p. 25).

Desse modo, mesmo com todo processo que visa ao assujeitamento do sujeito-índio, isso não se constitui de forma plena, pois há a resistência; e resistir é produto das interpelações ideológicas.

Fica claro que as questões de políticas da língua na vertente universal são contraditórias e fóbicas, pois contribuem para imposição de valores e exclusão, tanto da língua quanto dos falantes e cristalizam e delimitam sentidos pelo processo de repetição desses valores, instituindo campos de significações.

É a partir dessa valoração simbólica de um imaginário repleto de deficiências, sob outro ponto de vista, constituído historicamente como “estranhas, deficitárias” que os indígenas e suas línguas são falados: “é como uma evidência dessa precariedade e dessa deficiência que ambos serão ouvidos e descritos, ou seja, interpretados” (MARIANI, 2004, p. 59). Por conseguinte, é a partir deste lugar constituído discursivamente que emerge a imagem do indígena na sociedade. Assim, toda sua singularidade é negligenciada nos lugares sociais, pois os já ditos que os caracterizam como deficitário os tornam incapaz. Assim, como abordado na próxima seção, a língua que caminha ainda ocupa as margens dos discursos.

## 4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESAFIO PARA UMA LÍNGUA QUE CAMINHA

O que a escola não sabe é lidar com essa língua do guarani que caminha, ela tem o modelo da escola ocidental. A língua do guarani tem que caminhar pra dividir a boa palavra, não dá para ficar sentado repetindo tudo (Professor guarani - João Machado)<sup>14</sup>.

O título com fundo metafórico busca justamente mostrar uma realidade linguística complexa, vista a diversidade de línguas existente nas aldeias de Dourados e, principalmente, para tentar explicitar as especificidades dessas línguas. Esse contexto complexo, que, no momento atual busca a co-oficialização de uma língua para as escolas do município, como uma tentativa de fortalecimento cultural e representação social e política é antes de tudo um grande desafio para os professores e para os pesquisadores que se propõem a estudar essa realidade.

---

<sup>14</sup> SD faz parte das anotações no diário de bordo utilizado durante o curso Formação de Professores: Arandumi Mbo'ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

Nesse sentido, a AD aparece como uma teoria adequada para o contexto, pois o seu foco visa compreender o funcionamento da língua e seus deslizamentos de sentidos. É a partir da dicotomia de Saussure, primando pelo significante, que Pêcheux propõe a inscrição do significado em outro terreno, ou seja, o discurso atrelado às CPs como sendo constituintes das significações.

As Línguas não são estanques e sofrem mudanças com o tempo, principalmente, em se tratando de línguas em contextos minorizados, em face das intervenções ideológicas no sentido de silenciá-las. Não há um ideal de língua, como propunham os estruturalistas, da mesma forma que não há como aprisioná-las e principalmente controlá-las, pois, o real da língua é o impossível.

Na obra *A língua inatingível* (PÊCHEUX e GADET, 2004), os autores destacam Saussure e o conceito de valor do signo, como sendo a característica primordial para explicar essa oposição da língua, pois ao falar, fazemos escolhas e escolher é também uma forma de renúncia. Nessa obra, os autores, na tentativa de demonstrar a relação do real da língua com o real da história, vão exemplificar como um acontecimento histórico possui implicações na ordem do linguístico no sentido de propiciar uma movência inerente às línguas naturais em circulação.

“Toda desordem social é acompanhada de uma espécie de dispersão anagramática que constitui um emprego espontâneo das leis linguísticas do valor, as massas tomam a palavra”. (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 64). O que indica que, ao tomar a palavra, há uma circulação da língua em outros espaços sociais e, conseqüentemente, elas são passíveis de gerar novos efeitos de sentidos.

A história dos estudos direcionados à língua demonstra que muitas foram as tentativas de delimitar fronteiras para a forma de fazê-lo, ou por crenças ou por poder, porém, foram tentativas em vão, uma vez que é ilusório o ajustamento dela aos espaços da gramática que é condicionado pelas FDs. A gramática não comporta o que escapa desse real estruturado, ou seja, os sentidos, pois os mesmos não preexistem à realização discursiva e são reatualizados, atravessados e deslizados de acordo com as CPs. São estas considerações sobre a língua que precisam ancorar as reflexões diante das línguas indígenas.

A “língua que caminha” é uma metáfora fundante para as comunidades indígenas: ela é uma palavra que peregrina e que precisa se movimentar. Essa crença é perceptível durante as rezas.

Os cânticos são realizados em movimentos circulares, pois ao ser pronunciada, a palavra em movimento percorre todo o corpo. A metáfora retoma juntamente a relação da palavra com a concepção do sujeito, pois, antes de engravidar, a mulher sonha com uma palavra. Ao nascer, essa palavra se assenta no corpo da criança e a acompanha por toda a vida; é essa palavra que diferencia o ser humano vivo dos seres mortos, ou doentes: “A palavra circula pelo esqueleto humano. Ela é justamente o que o mantém em pé, que o humaniza” (Chamorro, 2008, p. 56).

A palavra caminha, porque é um “pássaro”, ela é livre, porque precisa percorrer o caminho entre o sujeito que fala e o divino. Ela circula, porque é a base de uma vida com reciprocidade, de troca entre a comunidade, pois para que se tenha um tekoJoja, é preciso que a boa palavra circule.

Diante disso, e de acordo com a fala inicial do professor indígena, os muros da escola não comportam palavras com essa magnitude, pois não há reciprocidade e troca de saberes. A palavra da escola não circula, está presa ao papel, não há ligação com o divino, não percorre “ (a carne) do corpo, do Dono do Ser, *Tekojáraro* ‘o pejerosy, que no fundo é a totalidade”. (CHAMORRO, 2008, p. 256).

É nesse sentido que muitas “palavras” indígenas não são ditas a qualquer pessoa, considerando que há palavras para serem ouvidas e outras não. As pessoas que ouvem as palavras e as reconhecem como sendo de sabedoria são conhecidas como *ohendúvae*, que é uma característica de dom espiritual, uma aliança com o sagrado. Nesse sentido espiritual, a palavra é suporte de origem do ser e das coisas, é mais que substantivo: é verbo.

Diante da especificidade da palavra relacionada ao divino, torna-se relevante refletir sobre a proposta de um ensino escolar atrelado aos saberes indígenas e do mesmo modo, pensar sobre as experiências de uma educação escolar dissociada das divindades, visto que as experiências são palavras. Aqui, a palavra não se constitui somente como relativa ao criador, mas também como “palavra acontecimento”, uma vez que ela é sonhada, é vista e, mais ainda, ela é corpo. Isso talvez justifique o enunciado abaixo.

SD6<sup>15</sup> - Nem todos os saberes pode ser ensinados na escola, tem coisa que não dá pra ensinar aqui, pra eu te dizer você vai precisar passar por um preparo, lá na casa de reza, ai quando você tiver pronto eu te passo (Anciã indígena Guarani).

<sup>15</sup> SD faz parte das anotações no diário de bordo utilizado durante o curso Formação de Professores: Arandumi Mbo'ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016).

A SD6 mostra a relevância da “palavra/saberes” para os indígenas e revela a compreensão de que os saberes/palavras, por sua relação com o divino, não podem ser ensinados na escola, pelo fato de a escola centrar suas atividades/palavras na escrita, no individual, ou por não compartilhar da mesma concepção de língua/palavra como algo interior e inerente à vida humana. Ainda é possível inferir que o local de ensino aprendizagem é na casa de reza, pois é lá que se passaria por um preparo para receber a palavra.

Estes seriam alguns efeitos possíveis, contudo, considerando as CPs desse discurso e as posições sujeito do discurso, além das formações imaginárias e ideológicas que o atravessam, outros podem imergir. Um deles estaria relacionado à posição do sujeito no acontecimento discursivo.

O fato de estar participando de uma reunião de professores no ambiente escolar e perceber que nem tudo pode ser dito em qualquer lugar, ou seja, que há uma FD dentro de um espaço que determina os dizeres, o sujeito vai dizer o que pode ser dito, ou aquilo que seu interlocutor quer ouvir. Portanto, o enunciado “Nem todos os saberes podem ser ensinados na escola, tem coisa que não dá pra ensinar aqui”, pode indicar que os saberes indígenas possuem tamanha relevância a ponto de não poder habitar os espaços escolares com os saberes considerados científicos.

Esta interpretação de um discurso de afirmação dos saberes indígenas, em detrimento ao saber considerado ocidental, é possível visto que mesmo havendo discursos que caracterizam os indígenas como aqueles que precisam ser civilizados pela fé, há saberes que não cabem na escola, mas apenas no espaço sacro. Esta retomada é possível a partir da memória dos discursos “sem fé, sem lei, sem rei”, (*F. L. R*) nos relatos dos padres para o Rei em relação à língua indígena.

É nesse limite de sentido, constituído por meio de repetições enunciativas sobre o indígena, que o mesmo é sempre retomado a partir de citações de uma precariedade inerente a ele, sua língua e suas crenças. Esse jogo repetitivo do mesmo e do diferente tem como característica a pretensão de preservação de um patrimônio de conceitos construídos por uma ideologia social que busca a normatização por meio da disseminação discursiva. Assim, essa norma aparece como destituída de sentido no nível superficial, do mesmo modo que o nível profundo adquire opacidade.

O que entrelaça e fundamenta os discursos atuais sobre o sujeito-índio é o discurso da Carta de Caminha e suas descrições sobre a “descoberta”. O que Pero



Vaz de Caminha relata são imagens filtradas pelos seus valores, condizentes com a formação social à qual pertencia, ou seja, outros valores, outros efeitos de sentido são inscritos, que neste caso foi de contrariedade em decorrência do confronto com o diferente

Parece-me gente de tal inocência que, se homens os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença (Carta de Caminha, 1999, parágrafo 103).

A facilidade aparente no discurso da Carta produz efeitos de sentidos distintos, pois ela pode ser compreendida como a intenção de tornar os índios cristãos, visto não entenderem nenhuma crença, ou haver a facilidade para a dominação, o que já estaria implícito no primeiro caso. Ecos desse discurso histórico de dominação pela fé e suas implicações na língua ainda ressoam na atualidade.

SD7 - Trazer o tradicional pra escola não é tarefa fácil, porque os evangélicos estão fortes na escola e são bem rígidos, eles vêem os rituais como demoníacos (Professora Indígena guarani).

O que se depreende desta SD é a presença de uma paráfrase do discurso da Carta, pois ao dizer que os evangélicos veem seus rituais como demoníacos, remete ao mesmo campo de sentido de negação de suas crenças Assim, de acordo com Orlandi (1999), há um dizível que sustenta o processo discursivo e “o retorno aos mesmos espaços do dizer”; esse batimento entre o “novo” e o velho se estabiliza a partir de formulações permitindo “a variedade do mesmo”.

As formulações entre o “novo” e o “velho” importam ao contexto escolar, que, com seu caráter disciplinar, buscam atender as normas centradas nas FDs que visam naturalizar os sentidos. É nessa arena que a língua que “caminha” trava seu embate, no sentido de não permitir aprisionar-se ou disciplinar-se. O espaço escolar ocidental diverge da espacialidade de uma língua que precisa circular para levar a boa palavra, da palavra que é acontecimento e que permite ser visualizada ao nascer, a palavra sonhada, palavra alma, que se comunica com o divino e, principalmente, que é um pássaro que precisa de liberdade para voar. Esta junção entre língua, sujeito e divindade fica mais explícita nas análises realizadas na sequência.

## 5 CAMINHAR ANALÍTICO

Para Orlandi (2007), o “que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Ainda segundo a autora, ao pensarmos o *corpus*, *pensamos paralelamente* “no dispositivo teórico já ‘individualizado’ pelo analista em uma análise específica”. Do mesmo modo, a autora assevera que

Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc. Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou a exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2007, p. 62).

Em se tratando de análise de natureza da linguagem, muitas são as possibilidades de gestos de leitura o que indica atenção ao material proposta para este estudo, considerando se tratar de sujeitos filiados a FDs distintas das nossas. Nesse caso, foi preciso descolonizar nossos olhares para tentar compreender o imaginário que circunda as FDs desses sujeitos.

Neste capítulo, são apresentadas e analisadas as SDs pertencentes ao *corpus* deste trabalho. As SDs de discurso de professores, jovens e caciques indígenas. Com o objetivo de possibilitar melhor compreensão ao leitor, torna-se necessário retomar aqui as Condições de Produção (CP) em que tais discursos foram produzidos, uma vez que

[...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2007, p. 16).

Os discursos aos quais pertencem as SDs em análise, são decorrentes das entrevistas que fazem parte do acervo do projeto Saberes Indígenas na Escola, de responsabilidade do Município, do Estado e da FAIND-UFGD. O professor M. João Machado, indígena e morador da aldeia Bororó, integrante e pesquisador indígena do projeto é o responsável pelas entrevistas e traduções. João afirma que não houve

uma metodologia específica empregada no desenvolvimento das entrevistas, pois, segundo ele, a conversa foi informal, pois, “na aldeia não pode ir com essas coisas muito complicadas, as coisas têm que ser simples”. A informalidade a que se refere Machado não desmerece o rigor da coleta do *corpus*, considerando-se que, *a priori*, “o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças” (ORLANDI, 2003, p. 15).

Nesse sentido, a conversa informal foi direcionada para a questão da educação escolar. Os entrevistados, sujeitos-indígenas, relataram suas memórias, como fatos ocorridos na família, a situação de confinamento em que se encontram atualmente, os desafios com a presença maciça da igreja, de drogas e de álcool dentro da aldeia e seus pontos de vista em relação à escola. Cabe ressaltar que as entrevistas foram utilizadas nesse estudo conforme sua tradução e transcrição, ou seja, não houve alteração gramatical.

Ainda como material que integra o *corpus* desta pesquisa, foram utilizadas anotações de diário de bordo construído durante o curso de Formação de Professores: Arandumi Mbo’ehara Peguarã Guarani há Kaiowá (Pequenas sabedorias para Professores Guarani – Kaiowá) (2016). Vale destacar que o curso é parte das ações do já referido Projeto.

Retomar os objetivos da pesquisa é outro ponto relevante a ser destacado antes de iniciar as análises. Assim, temos como objetivo analisar os discursos de indígenas das aldeias de Dourados MS e compreender os efeitos de sentido a partir da relação entre os conceitos de Sujeito, Formação Imaginária, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Condições de Produção e Memória Discursiva, que serão mobilizados a partir do *corpus* discursivo.

Em relação aos objetivos específicos pretendemos, a) Refletir acerca dos discursos históricos que constituíram a imagem do/sobre sujeito indígena, b) Compreender as práticas discursivas que ocorrem em torno da construção de um modelo de educação escolar indígena, c) Verificar as formações discursivas em que o sujeito indígena se inscreve e seu discurso em torno da questão da educação escolar e pontuar por meio da memória uma não regularidade do pré-construído sobre educação indígena, considerando que

[..] uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras

formações discursivas) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob forma de “pre-construídos” e de “discursos transversos”). É essa “invasão” de outros discursos – pré-construídos e transversos – que leva ao interdiscurso, à memória do dizer, tão importante para a interpretação da memória política (PÊCHEUX, 1990, p.314).

É por meio da “invasão” de outros ditos que os discursos se atualizam e foi por considerar essa premissa que as SDs foram selecionadas por suas relações de sentido, podendo apresentar-se como paráfrases umas das outras, ora de forma mais explícita ora não. O critério para os recortes em SDs foi a presença da memória discursiva e formações imaginárias sobre a língua materna indígena. Em seus agrupamentos estão configuradas várias unidades de sentidos, que de acordo com a tese da pesquisa, é possível serem consideradas como unidades que coordenam discursos e memória sobre a língua indígena e os desafios para se fazer representada nas diversas esferas sociais. Considerando a relevância da constituição do *corpus* podemos pontuar que

[...] a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas (...) a melhor maneira de atender à constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão (ORLANDI, 2007, p. 63).

Os discursos analisados mostram a posição sujeito-indígena em relação a si mesmo e à do não indígena, constituída numa historicidade tensa e silenciosa que coloca em questionamento as posições desses sujeitos. Questionar posições-sujeito é contestar representatividade, lugares sociais e políticos e isso se realiza por meio da luta de classes; assim, a elite que possui o controle delimita sentidos, combate o outro na medida em que o silencia, determina e significa os espaços sociais.

As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista. (ORLANDI, 2007, p. 83-85).

Assim, por não conseguir êxito em se fazer representado na disputa de espaço e representatividade, o sujeito-índio não consegue se impor na ordem do discurso, visto a relação tensa que se instala entre o acontecimento e a memória discursiva.

Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação na qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise. (...) O discurso, não esqueçamos, é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2007, p. 85).

Não ter voz e não ser visto como sujeito, não exclui sua existência, a questão aqui é que este não-sujeito ainda não possui condições concretas para sua imposição de sentidos na luta de classe e assim, ultrapassar a barreira da memória e os sistemas de domínio. Não dar visibilidade ao indígena e suas particularidades não vai eliminá-lo da sociedade, pois ele resistiu e vem resistindo durante séculos, juntamente com sua língua/alma. Ter a palavra como simbólico da constituição de sua existência, ainda na atualidade, mesmo com o constante e intenso extermínio a que esse sujeito foi/é exposto nos mostra a força da formação ideológica que sustenta tal imaginário em sua formação social.

Mesmo resistindo às margens o sujeito-índio não consegue dar visibilidade aos seus sentidos, não há uma escuta social para seus discursos fora das aldeias. Isto é resquícios do processo de silenciamento iniciado com as instituições como a igreja e a realeza. Contudo, mesmo que às margens da sociedade sua língua/alma/sujeito irrompe em suas memórias.

## 5.1 OS APARELHOS DO ESTADO E AS PRÁTICAS DE COERÇÃO CONTRA UMA LÍNGUA-ALMA

A historicidade que trata a forma como se deu os primeiros “contatos” entre índios e seus colonizadores nos mostra a igreja como a instituição de mais relevância dentro daquele processo. Isto porque dentro da formação social do sujeito-indígena Guarani/Kaiowá a questão da espiritualidade é uma das características mais acentuadas. Do mesmo modo, por essa espiritualidade estar relacionada a todas as outras áreas do conhecimento dentro da Formação Discursiva<sup>16</sup> que determina o

---

<sup>16</sup> Conceito mobilizado na página 60

modo de dizer o mundo indígena, essa foi/é uma das bases de maior imposição pelo Estado. Daí a necessidade de pontuar a relevância dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) no processo de formação ideológica, pois

Se os AIEs “funcionam” maciça e predominantemente pela ideologia, o que unifica sua diversidade é precisamente esse funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual eles funcionam é sempre efetivamente unificada, a despeito de sua diversidade e suas contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante” (ALTHUSSER, 1996, p. 116).

Nessa perspectiva, considerando o processo ideológico da classe dominante em consolidar a hegemonia social e os discursos que entrecruzam as FDs que circulam na sociedade e determinam os dizeres sobre os sujeitos, torna-se necessário compreender como tais discursos produzem sentidos. Assim, partindo da premissa de que para a AD, os sentidos não se repetem, pois estão inseridos em outras CPs<sup>17</sup>, por isso são sempre outros, contudo, há uma base no dizível que nos dá a impressão de que os discursos no sentido de silenciar a fé e o sujeito-indígena parecem se repetir, há uma repetibilidade que irrompe no fio do discurso e isso nos

[...] permite observar que os saberes pré-existem ao discurso do sujeito: quando este toma a palavra e formula seu discurso, o faz sob a ilusão de que ele é a fonte de seu dizer e, assim procedendo, ele funciona sob o efeito do esquecimento de que os discursos pré-existem (Pêcheux e Fuchs 1975 [1990, p. 172-176]), que foram formulados em outro lugar e por outro sujeito, e que ele os retoma, sem disso ter consciência. E, desta forma, encontramos uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime de repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória. Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de memória: se há repetição é porque há retomada/ regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (INDURSKY, 2011, p. 70-71).

---

<sup>17</sup> Conceito mobilizado na página 27.

É pelo mecanismo da ordem do não-sabido que o sujeito enuncia sem se dar conta que seu dizer já foi dito por outro sujeito em outro lugar. Esse é o mecanismo da repetibilidade, é a memória, por meio dos esquecimentos, materializada no discurso. Tal mecanismo pode produzir, no sujeito, diferentes posições em relação à FD que sustenta a memória, isso porque o processo de repetição não se configura de forma homogênea, ou seja, as palavras não são repetidas do mesmo modo em que foram ditas, mas podem retornar por meio de paráfrases, ressignificando os sentidos. Entretanto, em relação à imagem do sujeito-índio no cenário nacional, o que temos é um efeito de repetibilidade, no sentido literal, por mais que para a AD o termo literal não seja condizente com sua proposta, no que tange à questão indígena tal conceito parece não se sustentar, pois são sempre discursivizados de forma pejorativa no sentido de eliminá-lo.

A ilusão de literalidade discursiva é acentuada ao pontuarmos os sentidos atribuídos a FD que determina a crença indígena, os mais de quinhentos anos de imposição ainda não foram suficientes para amenizar a imagem negativa de como essa fé vem sendo discursivizada. O mesmo efeito de sentido atrelado à Formação imaginária que o representa como um sujeito não pertencente a um modelo criado por Deus, não civilizado, selvagem, dentre outros, continua a ecoar pela história. Desse modo, o mesmo efeito de sentido imputado ao “sem Fé”, descrito pelos padres durante o “des” cobrimento é retomado no discurso da atualidade como os bruxos, atrasados e diabólicos. Há um imaginário que conduz ideologicamente o sujeito que designa seu lugar e o lugar do outro em condições históricas de existência e é por meio desse imaginário que são produzidas as evidências de que tudo, sempre foi assim. Dito de outra forma, tal imaginário tende a produzir a naturalização dos sentidos.

A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados de sua historicidade. Processos em que perde-se a relação com o real, ficando-se só com (nas) imagens. No entanto há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora. (ORLANDI, 2007, p. 55).

As palavras da autora nos mostram a possibilidade de imaginários plurais, considerando que não há ritual sem falhas, os sentidos podem ser outros, pois há

sempre espaço para o incompleto, a interpretação outra. Do mesmo modo, que de acordo com Orlandi (2007), tal incompletude se estende à constituição do sujeito, ou seja, é “materialmente dividido, ele é sujeito de e é sujeito à”. O sujeito tem nesse mundo imaginado um reservatório de valores que regulam suas projeções sustentadas pelo ideológico.

E é baseado nesse reservatório de valores que os navegantes do novo mundo instituídos pela moral do catolicismo, como poder supremo aos demais seres humanos, tinham suas práticas embasadas na assertiva de que eram os escolhidos para civilizar o mundo e isso a qualquer custo, pois estavam amparados pela ética da fé. Dentro dessa perspectiva, o que não condizia ao convencional de normalidade estava sujeito a ser dominado, moralizado, normatizado. Os índios eram bárbaros por natureza e, assim, precisavam ser comandados. Todo esse ideário apresenta-se como o produto do movimento ideológico ao longo do processo histórico. Dessa forma,

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Esse é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2007, p.46),

A igreja, como instituição representante do Estado, sempre desempenhou a função de tornar as representações transparentes e imutáveis e desde o início se coloca como uma das responsáveis por silenciar o sujeito-indígena do panorama nacional. Isso não se constituiu por meio de uma posição individual, ou porque estava escrito em algum lugar, mas por uma consciência coletiva, nacional. Podemos colocar essa consciência, aqui, como uma espécie de ideologia, visto que é partilhada por grande parte do imaginário social e assim a imagem indígena é naturalizada como se fora sempre assim.

Diante disso, pensar uma educação escolar indígena que tem como base a revitalização da língua materna e, por conseguinte, os saberes tradicionais que essa língua representa é um dos grandes desafios para seus idealizadores, considerando o imaginário discursivo que essa língua representa. Nas SDs apresentadas a seguir, professores, cacique e jovem indígena, por mais que esses sujeitos representem



gerações distintas, possuem na base do seu dizível, enunciados com referência a sua crença e a sua língua.

SD<sup>18</sup>8 - Lá na aldeia Limão verde fiquei sabendo que **queriam queimar** o rezador por acusação dele **ter feito bruxaria**, as coisas do indígena, a palavra a língua é considerada **coisas macabras**. E esse é o maior desafio de ensinar o tradicional aqui na escola eu acho. Isso sem contar que **a maioria dos moradores da aldeia é tudo evangélico, a igreja está forte aqui dentro**. (Professor guarani. Grifos nossos).

SD9 - Eu vejo que nosso idioma ta acabando por que tem muitos pais ensinam seus próprio filho falar em português, **leva pra igreja**, se nós velhos contar uma história, fala **que isso é coisa do diabo**, nem próprio eles não sebe o **significado da palavra diabo**, não usa remédio caseiro, mulher gestante não toma banho de remédio caseiro. Tem muita coisa que não sabe o que é palavra mas fala. (Cacique kaiowá. Grifos nossos).

SD10 - Pois atualmente não é bem assim, está perdendo tudo que os mestre ensinou nos, **porque ninguém se interessa mais é só na igreja** com aquele gritaria deles sabendo que Tupã não é surdo e ele entende você falando só na brisa, está se perdendo cada vez mais, porque nós não está mais tendo a segurança apoio e guarda e assim só desejo que Tupã abençoes todos nós. A gente não pode deixar nossa cultura acabar, ainda tem gente aqui que nem liga pra isso, é difícil usar o negócio de colocar na cabeça **porque a igreja principalmente a Deus é Amor, diz que é coisa do diabo que não pode, eles colocam pedra. Até pode falar a língua lá, mas se for pra tomar a palavra tem que se em português**. É isso que olho, quando eu vou, vou só pra visitar né? Tem alguns que não falam nada em português bem, começa a confundir, não entendem bem. **Fala da bíblia em português não entendem bem, mas as vezes o pastor pergunta quem fala em guarani ninguém responde, ninguém fala que fala a língua, aí a pregação é em português. Aí se esquece e fala em guarani as pessoas ri deles lá na igreja**. Ai a escola tinha que pensar nisso também. (Jovem indígena guarani. Grifos nossos).

Na SD8, o trecho “queriam queimar o rezador por acusação dele ter feito bruxaria” sugere a presença de discursos em relação de contradição e sustentação, o discurso da crença indígena e o discurso da crença cristã. Para compreender os embates discursivos que ora sustentam, ora negam os ditos referentes à crença

---

<sup>18</sup> A SD 8, referente à entrevista de número 10.

A SD 9, referente à entrevista de número 4.

A SD 10, é referente à entrevista de número 17.

indígena, é preciso pontuarmos algumas breves distinções entre as FDs e principalmente, as posições-sujeito envolvidas, considerando que o

Sujeito-posição no discurso não pode ser concebido como um ser empírico, observável, passivo de classificação, mas lugar na estrutura social. Ele se constitui no momento em que significa e se aloja em uma FD determinada socialmente por relações de proibição ou permissão, submissão ou dominação diante do poder. (SOUSA, 2018, p. 29).

Diante da FD da crença do catolicismo, como indicado por Mura (2006), o sujeito não possui poderes de interferência no cosmo, não há nele possibilidade de articulação direta entre o divino e o maléfico que possa resultar em alguma transformação no que já está determinado. É preciso pontuar aqui a posição-sujeito do sacerdote exorcista como alguém capacitado para expulsar os espíritos maus, contudo, não é uma figura de muita evidência dentro da igreja.

Na FD pentecostal, diferentemente do catolicismo em que o sujeito não possui nenhum poder de interferência, a relação humano e divino se coloca de forma distinta. Seus dirigentes são vistos como mediadores entre Jesus Cristo e os homens e, assim, por meio da ação, (poder de Deus) eles como intercessores do poder de Deus podem promover a cura ou a expulsão de demônios, não tendo nenhum poder atribuído diretamente ao homem.

As posições-sujeito destacadas aqui são o que a AD concebe como Formação Imaginária, que define os lugares de seus locutores e as imagens que eles fazem de seus interlocutores. É a partir desse jogo de relações imaginárias que as posições dos interlocutores são estabelecidas; do mesmo modo, está posto como esses interlocutores interferem nas condições de produção, criando assim uma estratégia discursiva. Diante dessa estratégia estão as antecipações das representações de ambos, ou seja, um atravessamento de já ditos em relação aos interlocutores, logo, esse já lá é o que sustenta as Fls.

O que o sujeito diz, significa a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações de força. O que o sujeito diz, significa também em relação às projeções imaginárias que faz do lugar ocupado por seu interlocutor, e em relação ao que está sendo dito (MARIANI, 2004, p. 41).

No caso da crença indígena, sustentada por determinada FD, temos como projeção imaginária a posição-sujeito do xamã, imagem que permite as distinções se afunilarem ainda mais, uma vez que ele também possui a capacidade de curar e expulsar demônios. Porém, sua posição não é apenas de mediador, pois os poderes recebidos pelos *Ñande Rykey* (deuses, nossos irmãos mais velhos), passam a ser seus e com a liberdade de poder utilizá-los até mesmo contra as divindades. O xamã tem seu poder atrelado à magia, diferentemente dos pentecostais e demais adeptos da tradição cristã que atribuem tais rituais ao diabo. Talvez aqui esteja centrada a maior das distinções e, por conseguinte, a maior dificuldade de aceitar esse outro tão distinto e que não pode deixar de ser visto em uma posição de disputa de poder.

Outra singularidade existente entre ambos os sujeitos nesse embate de poder e que de certa forma coloca os indígenas em uma posição de maior liberdade está na relevância do ato de cuidar da alma, ou do destino que ela possa tomar. Para o não-índio, atravessado por uma FD distinta do sujeito-índio, cabe por intermédio do livre arbítrio, a escolha de conduta a seguir que poderá levar sua alma ao paraíso ou ao inferno. Ao contrário, para o Kaiowá que enuncia conforme a FD de sua filiação e tem a alma como algo puro, essa questão não tem relevância, pois o destino de sua alma já tem lugar previsto (*yváy*) e se caso não ocorrer sua ascensão logo após o falecimento do corpo, o fato é atrelado a ações externas que não competem ao sujeito interferir.

Segundo Murta (2006), o *yváy* são lugares elevados do Universo onde estão os seres imortais, como as divindades, as almas, os espíritos-donos e guardiães das almas, bem como os espíritos maléficos.

A espiritualidade indígena foi medida segundo os dogmas de crenças do colonizador, silenciando toda e qualquer distinção presente. O silêncio não consiste apenas em não dar voz ao outro e sim, também, em determinar a esse outro e a toda as suas singularidades uma posição de inferioridade, atribuindo suas práticas às convenções sociais de um ser não-humano. Dessa forma, o silêncio não visa somente ao apagamento dos sujeitos, mas à inversão dos dizeres

[...] um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Nesse sentido, diante dessa FD distinta da FD que determina os dizeres do mundo ocidental, o sujeito-índio foi subjugado desde o princípio histórico, desde o momento em que Colombo, ao relatar suas viagens que culminaram em conquista da América, descrevia suas percepções em relação aos índios como sendo, segundo Todorov (2010), “desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certo modo, pela ausência de costumes, ritos e religião”. O autor explica que Colombo atribuiu essa conceituação aos índios pelo fato de os mesmos estarem nus, segundo seu olhar etnocêntrico, fundado nos preceitos do catolicismo, “os seres humanos passaram a vestir-se após a expulsão do paraíso”. Então, se tais seres ainda estão nus, não obedeceram aos preceitos de Deus, não partilham do conhecimento bíblico, negam a divindade de Deus. Dessa forma, os discursos ditos em outro lugar, mesmo estando inseridos em outras condições de produção continuam produzindo sentidos.

Esse discurso que identifica o sujeito-índio como um ser pagão, como presente na SD9 “é coisa do diabo”, vem ecoando durante a história, nos séculos XV, XVIII e XX, como imposição pelas instituições do Estado. O reflexo de discursividades dessa categoria se configura como determinante na elaboração de diversas políticas públicas em prol dos povos indígenas, contribuindo para o apagamento de suas línguas, e, por conseguinte, de suas crenças. Segundo Mariani (2003), referindo-se a uma das ações do Estado direcionadas aos indígenas “o Diretório busca colocar em silêncio a língua geral e seus falantes, caracterizando-a como uma “invenção diabólica”.

Desse modo, os enunciados de tentarem “queimar o rezador, bruxaria, coisas macabra”, nos remetem a ditos antes em outros lugares, filiados ao discurso bíblico: “não recorram aos médiuns nem busquem a quem consulta espíritos, pois vocês serão contaminados por eles”. (Levítico 19;31). O descrédito à FD que determina os dizeres do outro foi/é o modo como o catolicismo olhou e olha o mundo indígena, como alguém que precisa ser transformado ou destruído.

Desde o início de atuação do modelo civilizatório os indígenas foram/são discursivizados como animais que tinham a necessidade de ser domesticados e convertidos, pois eram/são pecadores, não se enquadravam aos preceitos bíblicos, pois estavam despidos de qualquer característica humana. Logo, não são merecedores de estar na presença de Deus como na passagem bíblica: “então os

olhos dos dois se abriram, e perceberam que estavam nus; em seguida entrelaçaram folhas de figueira e fizeram cintas para cobrir-se”. (Gênesis 3:7).

O processo de doutrinação inicial, realizado pelos colonizadores, foi concretizado por meio da língua indígena, uma vez que para servir a Deus podia ser em qualquer língua; contudo, após aprender os preceitos bíblicos, essa língua deveria ser repreendida, pois para servir ao Rei seria somente com o uso da Língua Portuguesa. Esse fato permite perceber a evolução de um sistema de apagamento da língua em todas as atividades sociais.

Na atualidade, de acordo com o enunciado, “Até pode falar a língua lá, mas se for pra tomar a palavra tem que se em português”, a língua não é permitida nem para doutrinação, ou seja, tanto para falar com Deus “fazer uso da palavra” quanto para os ensinamentos bíblicos a língua permitida é o Português. Cabe frisar aqui a posição-sujeito do pastor, que nas CPs atuais assume outro lugar distinto do colonizado e do Rei, constituindo-se um sujeito de entremeio. Diante da imposição da língua e sua posição-sujeito que partilha dos poderes de Deus: ele pode ser visto como um REI/DEUS. A relação língua/religião no sentido de doutrinação é histórica, contudo, ainda produz sentidos.

Há uma correlação em jogo nessas diversas ordens: língua indígena/língua geral, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência no processo de colonização, no entanto, as línguas não valem da mesma forma. A língua indígena serve de instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito inicialmente em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei. É com a língua portuguesa e apenas através dela que se compreende a religião e atinge-se a condição necessária de vassalagem (MARIANI, 2003, p. 79-80).

As práticas colonizadoras, tanto as passadas quanto as atuais têm a questão da religião como embate para alcançar outros objetivos, como questões políticas e geográficas. Suas atuações sugerem uma interpretação do enunciado bíblico que lhes confere autoridade e poder em nome de Deus. A partir desse entendimento, aos indígenas é atribuído uma imagem de seres pertencentes a uma natureza bruta, seres sem alma, que dessa forma, precisam ser dominados. “E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes

do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra. (Gênesis 1:26).

O que se pode depreender das sequências discursivas expostas até o momento é o primado da constituição do interdiscurso, ou seja, de que um discurso está sempre em débito com outro discurso, logo, todo discurso é resultante de uma relação interdiscursiva, como pontuado no texto *Semântica e Discurso* (1995), em que discute o fato de que algo “fala antes, em outro lugar e independentemente”, tornando possível a percepção da relação intradiscursiva.

Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscorso, enquanto „fio discursivo” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma „interioridade” inteiramente determinada como tal „do exterior” (PÊCHEUX, 2009, p. 154).

Assim, o interdiscurso, grosso modo, é a presença de Formações Discursivas em contraste, que pelo seu caráter heterogêneo é constituída pelo mesmo e o outro, ou discurso outro. Contudo, essa relação entre discursos é dissimulada pelo efeito de transparência que as FDs proporcionam, logo, o interdiscurso que as atravessa institui um caráter de simultaneidade, ou seja, a presença do dito antes e o dizer agora.

Isso nos mostra um débito constante das FDs atuais das igrejas cristãs e suas imposições tanto de crença quanto linguística com aFDs dos colonizadores e suas tentativas de apagamento e silenciamento<sup>19</sup>. Essa estrutura discursiva permite ler a história de forma unívoca, dando a ilusão de que a mesma fora sempre assim.

É a exterioridade como um agrupamento de sentidos, retomando sempre o “já lá”, filiado a outros sentidos que vêm irromper na cadeia do significante, no sentido de compor a compreensão do discurso, ora de semelhança, ora de diferença. Contudo, os discursos do e sobre o indígena não podem ser compreendidos somente a partir de dizeres da atualidade, pois os mesmos são ressignificados pelo jogo da historicidade, assim se reproduzem e classificam os sujeitos dentro de uma estrutura social.

Esse movimento constante do sentido de ir e vir e logo, poder se tornar o mesmo ou o diferente, é possível por meio da opacidade da língua, pois há um discurso fundador que ora dito, ora silenciado se reveste de sentido; cumprindo sua

---

<sup>19</sup> O referido conceito foi explicitado na página 56.

função dentro de uma FD e, assim, evidencia a afirmativa de que todo discurso é constituído por sentidos heterogêneos.

Ainda sobre a SD8 cabe ressaltar o enunciado “E esse é o maior desafio de ensinar o tradicional aqui na escola eu acho”, podemos perceber a presença de discursos em relação polêmica, pois é o embate entre os discursos de uma sociedade dominante, uma suposta escola leiga e uma crença não considerada de “prestígio”, “diabólica”. Aqui se constata os desafios para uma efetiva escola nos moldes indígena, por mais que os discursos jurídicos prevejam uma escola diferenciada, a SD indica que a escola indígena precisa atender o modelo da escola não indígena.

Os saberes “primitivos, selvagens” não têm espaço previsto no ambiente visto como “civilizado”, a colonização de saberes não permite a co-presença dos dois lados da linha, como sugere Santos (2007); para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Os conhecimentos tradicionais não obedecem aos critérios de verdades científicas e tampouco são reconhecidos dentro do conhecimento religioso imposto. Assim, é preciso romper a ideia centrada no colonialismo epistemológico, buscando garantir espaços aos conhecimentos marginalizados, ou seja, garantindo espaço ao outro lado da linha, outro discurso.

Logo, considerando as palavras de Foucault (2007), todo discurso carrega em si pistas engendradas em sua arqueologia, é preciso olhar tais dizeres no jogo de sua instância, expulsando-o da sombra onde reina. É nessa direção que o discurso científico, imbuído de seu caráter de verdade, determina e controla outros dizeres. Nessa direção, ao refletir sobre a questão da língua sob o viés que nos interessa aqui neste trabalho é relevante frisar que a língua não é o objeto central de nossas análises e sim uma “ferramenta imperfeita” que nos possibilita olhar a materialidade do discurso, ou seja, a ordem do discurso com suas possibilidades de dizeres e principalmente de não dizer.

## 5.2 O IMAGINÁRIO DO INATINGÍVEL

Debates em torno da busca por uma língua ideal estiveram por muito tempo na pauta dos estudos estruturalistas sobre a linguagem humana, sobretudo na concepção saussuriana de língua como sistema homogêneo. Para a Linguística, tomada por sua posição científica, o cerne foi atribuir à língua um caráter ideal, lógico,

perfeito e, com isso, solucionar todas as barreiras que dificultavam a comunicação entre os indivíduos. Porém, ao se inserir no campo da linguagem o sujeito se depara com um mundo do qual não é possível abarcar todos os sentidos, ou seja, há uma falta que atravessa esse sujeito pelo impossível de se dizer tudo. Nessa direção,

O trabalho do gramático e do linguista consiste em construir a rede desse real, de maneira que essa rede faça Um (...), um reconhecimento desse Um enquanto real (...) como causa de si e de sua própria ordem. Fazer linguística é supor que o real da língua é representável, que ele guarda em si o repetível, e que esse repetível forma uma rede que autoriza a construção de regras” (GADET & PÊCHEUX, 2004, p. 53).

Nesse sentido, a tarefa da linguística estava centrada na construção de uma espécie de impossível, o real da língua, como se todo significante fosse transparente, transmissível e compreensível. Esse real teria como premissa um imaginário de unidade que permitisse evidenciar univocidade e regularidade. Contudo, os autores apontam a impossibilidade desse real ao indicarem que o mesmo é cortado por falhas, que não podem ser entendidas como um defeito, mas como constituinte de um real distinto da logicidade, um real que possui a função de produzir efeitos entre os interlocutores, pois

[...] a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem); b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundava em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2001, p.19-20).

Diante de tal concepção de língua, nos parece relevante pontuar tais abordagens sobre o real da língua considerando o enunciado “a língua kaiowá ela não tem mistura”, principalmente, correlacionando-o às suas condições de produção. Primeiramente, a afirmativa de que uma língua não tem mistura não condiz com a realidade de nenhuma língua, pois como já dito anteriormente, a realidade linguística da população indígena de Dourados é vista como uma das mais complexas existentes. Porém, diante da teoria aqui proposta para análise deste trabalho, olhar a língua pelo ângulo da lógica nos sugere posição inadequada, uma vez que é notório todo o processo de imposição e readequação do modo de vida dos sujeitos em



questão, e que nos permite afirmar que todo processo revolucionário tem suas implicações também no âmbito da língua. Assim, a AD nos permite e nos induz a ampliar a abordagem não só do já citado enunciado, como das SDs a seguir. Ambas as SDs dessa seção são de professores indígenas.

**SD<sup>20</sup>11 - A língua kaiowá tem um tronco muito mais puro que a língua guarani.** Porque a língua guarani ele pode ter vindo do Paraguai ele pode ter influência de outras, do Espanhol ele tem a mistura, e a língua kaiowá não, **a língua kaiowá ela não tem mistura**, ele é uma língua pura, é uma língua que quem tem o domínio dela ele tem esse domínio desde mil anos, ela não tem interferência ela não consegue, porque o tradicional ou ele fala o kaiowá puro ou não é tradicional. (Professora Indígena, grifos nossos).

**SD12 - Tem coisas por exemplo, a linguagem tradicional da Dona Tereza na questão de quando ela fala das rezas, quando ela fala das danças, quando ela fala do guyra, que essa questão do pássaro, dificilmente ela vai falar em guarani, ela vai falar só o kaiowá,** ai vai ficar difícil das pessoas entender. (Professora Indígena, grifos nossos).

Na SD11 a professora indígena afirma a existência de uma pureza da língua Kaiowá e que há distinções em relação à língua guarani. Cabe pontuar que sob a ótica da linguística, não há como afirmar a existência de uma língua pura e não é o fato de estar em contato, que determinada língua deixa de ser pura. A própria evolução das línguas já as tornam impuras.

Entretanto, o que a materialidade discursiva nos mostra é o funcionamento do discurso refletindo a Formação Imaginária<sup>21</sup> que sustenta os dizeres sobre a língua indígena tradicional. É por ter a imagem do lugar que ocupa no discurso e do lugar do outro, que o sujeito-índio se projeta ao lugar do outro, ou seja, por meio de estratégias discursivas faz antecipações. Pois, devido a toda a historicidade que constitui sua imagem, ele sabe qual é a imagem que o outro tem sobre ele. Por isso, ele atribui a sua língua adjetivos com significados positivos; pura, sem interferência, desde mil anos.

---

<sup>20</sup> A SD 11 e 12 são recortes das entrevistas de número 29.

<sup>21</sup> Conceito desenvolvido na página 53.

É a imagem que ele faz de si diante do não-índio, ou seja, quem sou eu para lhe falar assim? É uma tentativa de se fazer ouvir, ocupar um lugar de influência no processo discursivo, impor sentido diante de um outro que o excluí.

Nesse processo discursivo se faz presente, também a imagem que o outro, o não-índio, faz dele. Assim, o sujeito-índio modaliza seu dizer na tentativa de controlar o sentido que crê causar no outro. Diante de um outro determinado por FDs que marginalizam sua língua, ele, o índio, tenta impor o sentido da FD que o interpela; “a minha língua é pura, desde mil anos, sem interferências”, ou seja, quem é ele para que me fale assim?

A tentativa de impor sentido é também uma possibilidade de ruptura com um já-dito, ou seja, ao atribuir sentidos positivos à sua língua, que por sua constituição é língua/alma/sujeito, tais sentidos também passam a compor a imagem desse sujeito, logo instaurar outros dizeres no imaginário social sobre o ser índio.

Tais mecanismos de antecipações e modulações discursivos só são possíveis porque o sujeito ao enunciar se sustenta em um já-dito sobre ele em outro lugar. Ele sabe que, pelas CPs a que a língua guarani foi submetida, por meio da interferência da língua espanhola, ela não pode ser considerada pura e esses implícitos são antecipados em seu discurso. Dessa forma, Souza (2018) afirma que, a voz do já-dito faz eco não como soma de várias vozes, mas como constituição heterogênea do sentido e do sujeito. Há uma memória como base do dizível que faz funcionar o discurso considerando as CPs que se inscreve e permite instaurar outros sentidos no imaginário social.

Assim, é preciso retomarmos as CPs que compõem e que permitem a reatualização desse discurso, ou a memória, o retorno daquilo que já foi realizado em forma de pré-construídos, dito de outra forma, o dizer é significado pela memória, logo, o discurso é um produto resultante da junção do passado, presente e o futuro.

A memória pode ser entendida como a reatualização de acontecimentos e práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização(...) na história de uma formação ou grupo social. O recordar possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de ‘memória do futuro’ tão imaginária e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias. Retomando o que foi dito, podemos afirmar que pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem (MARIANI, 1998, p. 38).

É a partir desse engendramento discursivo que o sujeito-índio enuncia e tem sua realidade representada pois, segundo Chamorro (2015), dentre os indígenas kaiowá mais velhos é comum ouvir a expressão “sou kaiowá legítimo”, *kaowá ete* e *Te yí*, indicando serem descendentes legítimos dos fundadores do grupo. Ao se referir à família ou à comunidade, se diz *ore*. (Família restrita), *Te´ yí jusu*, (comunidade), “somos e temos vasta e boa descendência”, ou, *ore kurusu ñe´ engatu ray´, kurusu ñe´ engatu rajy, ore ára jeguaka ray´*, “somos filhos e filhas da cruz da boa palavra, somos filhos do enfeite do universo”.

Os implícitos da existência de coletividade, expressos em “somos, temos”, ou seja, “nós”, entre os Kaiowá, estão atrelados a um imaginário do campo religioso e é uma forma de resistência<sup>22</sup>, que tem sua base no entendimento de que dessa maneira eles possam enfrentar as ameaças sobrenaturais, as dos não-kaiowá e dos não indígenas.

Segundo Melià (1989), os Kaiowá brasileiros fazem parte da etnia *Pai-Tavyterã* do Paraguai e no sentido de ratificar sua ancestralidade diz ser Pai ou *Pai-Tavyterã*, que significa, habitantes do povoado do centro da terra. Para os indígenas guarani - kaiowá a origem da terra se deu, ou “a terra foi levantada”, “começou a se expandir”, a partir de um local denominado *Yvypyte*, “centro da terra”, “umbigo do corpo terrestre”, que se localiza no Departamento de Amambai, no Paraguai.

Vale retomar aqui a atitude de revolta e resistência indígena ao processo de redução a que foram submetidos ainda em terras Paraguias. Eles enfrentaram os missionários, vistos como seus “protetores”, abandonaram as reduções em busca de suas liberdades e se espalharam pelas matas. Logo, reencontraram outros índios que ainda não tinham sido capturados ou aldeados, desse modo, segundo Chamorro (2008), passaram a viver “livres” em esconderijos, ou “fugitivos em suas próprias terras”. Considerando a atitude de resistência como uma forma de poder, é plausível retomar as palavras que conceituam essa questão.

Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea [...]. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que,

---

<sup>22</sup> Conceito abordado na página 57.

como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente (FOUCAULT, 2010, p. 241).

O exercício do poder em forma de resistência que resultou no fato de nem todos os indígenas terem sido capturados e terem vivido fora do sistema imposto pelos colonizadores e a fuga daqueles mantidos aldeados e explorados, contribuiu significativamente para a preservação de suas culturas. Por conta desse episódio, que data da segunda metade do século XVIII, estes índios que viviam em esconderijos foram denominados no passado como *Ka'agua*, ou “procedentes da mata”, dando origem ao atual termo Kaiowá, os filhos da cruz, da boa palavra, filhos do enfeite do universo. É como forma de resistência que FDs, nesse sentido, sustentam o imaginário e ainda ecoam nos discursos do sujeito-índio. Assim, o modo de pensar a resistência é

[...] é o fato de tomá-la como o escape, o que, muitas vezes, permite o deslize para a compreensão dessa 'brecha' como uma possível 'liberdade' frente ao assujeitamento, como se a possibilidade de resistência, de ruptura, também não se inscrevesse igualmente no assujeitamento, nessa condição própria de ser sujeito. (DELA-SILVA, 2015, p. 208).

Ser filhos e filhas da cruz, da boa palavra, é resistir, é a continuidade de um imaginário, de um modo de ser que resistiu durante a história desde os *Ka'agua*, dos *Pai -Tavyterã* ou entre os Kaiowá atuais. Segundo Chamorro (2008), a cruz teve inserção entre os indígenas no momento em que a espada já não era suficiente para alcançar os objetivos do colonizador. A autora indica que nos anos de 1580, o governo do Paraguai percebendo que a “espada estava fracassando” viu na cruz uma possibilidade de “salvação” da colônia, logo, abandonou as intervenções por meio do militarismo e recomendou o envio de missionários com o objetivo de amansar os selvagens por intermédio da pregação.

Desde então, em muitas das pesquisas realizadas nesse sentido, segundo Meliá (1976), a questão da cruz é problematizada como algo inerente aos costumes dos Kaiowá e os representam como aqueles que são dóceis e parecem oriundos de cristãos, pelo fato de conservarem e venerarem a santa cruz, diante disso, como seus parentes do século XIX, os Kaiowá atuais reverenciam a santa cruz e identificam-se por meio dela.

Outra singularidade que permeia o imaginário do sujeito-índio é o de se identificar como sendo “enfeite do universo”. A SD<sup>23</sup>, de uma professora indígena exemplifica isso: “A questão da reza, da dança, dos remédios, dos costumes de cuidar da terra, de se pintar, tudo é pra manter a harmonia, tudo precisa ficar bonito igual. Só que isso a escola não ensina”. Isso porque, para eles tanto a terra como os demais seres são referidos como seres “paramentados”, ou seja, bem constituídos, bem crescidos, bem maturados.

Enfeitar-se, é algo essencial, é uma forma de aperfeiçoamento e de identificar-se com o divino que cabe a todos os seres vivos. Dessa forma, para esses sujeitos em questão, a terra tem as mesmas características do ser humano e não está dissociada de seu sistema social, logo, ela é viva e possui os mesmos sentimentos humanos e como tal também precisa ser enfeitada.

Nesse sentido, o sujeito-indígena é atravessado por uma memória discursiva que atualiza seu dizer por meio de um já-dito. É o funcionamento da língua na e pela história, uma exterioridade já simbolizada e que na atualidade encontra CPs ideais para sustentar e direcionar o imaginário social. É o funcionamento da ideologia no discurso. Pois, de acordo com Orlandi (1998), “não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, em uma relação com a exterioridade, com uma direção histórico-social que se produz em relações imaginárias que derivam de um trabalho simbólico”. Lembrando que para a Análise do Discurso um mesmo acontecimento discursivo nunca se repete, sua constituição se faz de acordo com o tempo e espaço em que está inserido. Assim todo discurso

[...] marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e de trajetos [sociais]; todo discurso é o índice potencial de uma mexida nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui simultaneamente um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento em seu espaço [...] (PÊCHEUX, 1990, p. 322-323).

Tais deslocamentos indicados pelo autor constituem simultaneamente os espaços discursivos e os sujeitos, assim são atravessados por um imaginário discursivo que passa a ser referência social. Instaura um discurso fundador por meio da memória que retoma a materialidade histórica, isso é o que mostra a SD11. Pois ao relatar que a língua kaiowá tem um tronco “muito mais puro”, a professora indígena

---

<sup>23</sup> A SD é recorte da entrevista de número 11.

remete ao fato histórico já mencionado acima, de seus ancestrais terem se refugiado nas matas e com isso, conseguiram se preservar das interferências coloniais. Do mesmo modo, a SD12 nos mostra o funcionamento das Fls no discurso do sujeito. Ao tentar colar o sentido de pureza a uma língua, nos possibilita um gesto de leitura que nos remete a sentidos ligados ao campo religioso, pois é uma língua confiável, limpa, virtuosa. Dessa forma, seu discurso é sustentado pelo já dito, uma vez que

Cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim. (ORLANDI, 1993, p. 13-14).

Ao dizer que a língua guarani não possui a mesma pureza que a kaiowá, o sujeito se refere ao fato de os índios dessa comunidade fazerem parte daqueles que foram submetidos ao aldeamento e por isso tiveram contatos com outras línguas, ou seja, foram “guarinizados”, pois podem ter “influência de outras línguas”, principalmente do Espanhol, considerando o processo de colonização ocorrido no Paraguai. A historicidade discursiva sobre a língua guarani está ancorada a uma filiação de sentidos permitindo a constituição de outros discursos, ou seja, o retorno do “novo”, considerando que

[...] toda manifestação discursiva é prenhe de alteridade, não pode escapar à heterogeneidade constitutiva: tem um antes (memória), uma atualidade (o que emerge) e um depois (seu desdobramento reativo) (FURLANETTO, 2015, p. 38).

Do mesmo modo, ao dizer que só há cultura tradicional se houver a língua tradicional “pura”, nos remete ao processo de resistência que seus antepassados imputaram no sentido de não se submeter ao sistema missionário. Como bem relata Chamorro (2015), os líderes religiosos que não aderiram às reduções se engajaram em verdadeiras cruzadas anticoloniais. Assim, aqui a língua se constitui ao mesmo tempo como signo, mas principalmente, como o próprio sujeito indígena kaiowá, que resistiu e continua a resistir, logo, não “consegue ter interferência, pois trilhou um caminho diferente de outras línguas que foram confinadas, não se deixam aprisionar como o *guyra* que voou”.

### 5.3 SILENCIAMENTO DO SUJEITO-ÍNDIO

Tentar interditar a veiculação de determinados sentidos é uma ilusão sustentada pelo silêncio. Isso porque o silêncio também é constitutivo de sentidos. Ao escolher filiar-se a um discurso em detrimento de outro, já estamos “optando” por evidenciar tais sentidos e silenciar outros. Isto vem ratificar a ideia de que o sujeito está condenado a significar, ou seja, constituiu-se na e pela linguagem, logo, a relação dito e não dito é inerente ao discurso e pressuposta base para compreender os seus efeitos de sentido na realidade dos sujeitos.

O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, “o tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é sim, a possibilidade, para o sujeito, de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “Múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (ORLANDI, 2007, p. 24).

É considerando os discursos naturalizados e o silenciamento de outros que circulam no imaginário social sobre os sujeitos-índios que se torna relevante compreender a relação língua-sujeito a partir de seus entendimentos. Dessa forma, para os Guarani/Kaiowá o sujeito é o próprio verbo, a palavra (*ñe'ê*) sonhada que no momento de vir ao mundo o Verdadeiro Pai e a Verdadeira Mãe das palavras-almas ordenam a palavra-alma que está por nascer: “Vá a terra meu filho (minha filha), eu farei que minha palavra circule por teus ossos e que tu se lembres de mim no teu ser erguido” (CHAMORRO 2007, p. 42).

Estar erguido, em posição vertical por meio da palavra é a garantia de possuir a porção divina, é a sua distinção entre os animais. Palavra que nasce incompleta, que precisa de esforço do sujeito para desenvolver-se, caso contrário, a palavra é dividida, perde-se a verticalidade tornando-se horizontal como os animais e propenso às enfermidades.

Desse modo, Chamorro (2007), argumenta que o sujeito-palavra-alma, é constituído pela instabilidade e por isso busca constantemente ser bom, pois em seus ossos flui a palavra que permite ser alguém de coração grande, *py'a guasu*, de “plenificar-se na palavra”, *ñe'ê aguyje*, de “alcançar a palavra sem mal”, *ñe'ê marane'y*. Contudo, precisa de atenção em relação ao pessimismo decorrente da

ignorância, da ira e do ato de ofender. É sob esse imaginário que o discurso do sujeito-índio é sustentado e, por conseguinte, tem sua realidade representada. Assim, é a exterioridade funcionando no discurso.

Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições, gostaríamos de destacar que, como o posto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa) (ORLANDI, 2011, p. 158).

É neste jogo de imagem entre A e B que o sujeito indígena sempre fora representado, a partir do olhar do outro, que sem conhecimento suficiente e orientado por um código de significação compartilhado coletivamente, buscou invisibilizar, silenciar suas singularidades. Nesse processo de silenciamento foi e é intensificada a negação de sua língua e a imposição e valorização da língua do colonizador como algo de prestígio na sociedade. As SDs a seguir nos possibilitam gestos de leitura nessa direção.

SD13<sup>24</sup> - O professor, a categoria de professores, ela deixou, ela prendeu o seu passarinho, ela prendeu o guyra, está preso. Tem muitos que a Dona Tereza fala que é difícil engaiolar, mas o dono do passarinho ele consegue engaiolar, e quando ele, **o próprio eu dele, engaiolou o passarinho é difícil tirar isso do professor.** Porque essa questão do guyra, que é esse dono que nós temos que esse pássaro que nos orienta, que nos cuida e nós protege, que **nos leva a querer ser o que nós somos**, quando ele é engaiolado pelo próprio eu, como é que eu vou querer buscar o tradicional, como é que vou querer buscar aquilo que é meu, se eu tranquei ele de mim, **a maioria dos professores estão todos assim, com o guyra tudo trancado.**(Professor indígena kaiowá. Grifos nossos).

SD14 - Ou quando eles, os professores aceitar que são índios e admitir isso ai vai mudar a escola. Porque o meu sangue não é diferente do seu, né, o negócio é buscar, **deixar o passarinho buscar, deixa ele andar pelos caminhos da cultura, do tradicional indígena, se permitir o seu pássaro conhecer. Não é questão de sangue é questão de querer ser índio.** Porque aquele que tem sangue e não assume ele não é, e questiona pra que que ele quer o tradicional ai ele não é índio. (Professor indígena kaiowá. Grifos nossos).

---

<sup>24</sup> As SDs 13 e 14 são recortes das entrevistas de número 8 e 12.



A SD13 é decorrente de uma reflexão sobre o posicionamento de alguns professores indígenas e suas atuações no ambiente escolar. Uma das queixas recorrentes entre alguns docentes é que muitos professores não aceitam, não estão preparados, ou não querem trabalhar as questões consideradas tradicionais. Do mesmo modo, ressoa o resultado do processo de invisibilidade e negação a que os povos indígenas foram/são submetidos durante toda a história. Considerando a época do descobrimento e a formação ideológica (FI) do sujeito europeu acerca do Novo Mundo, o discurso que historiciza o povo brasileiro exclui totalmente o indígena, ele não aparece nem como antepassado nem como estrangeiro.

O europeu nos constrói como seu 'outro', mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o 'outro', mas o outro 'excluído' sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocaram na posição de serem nosso 'outro'. Eles são sempre o 'centro' dado o discurso das descobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos 'outros' absolutos. (ORLANDI, 1990, p. 47).

O que temos é uma história contada, somente pelo olhar da colonização, que constituiu a imagem de uma terra de ninguém e os selvagens que aqui habitavam eram incapazes de promover o desenvolvimento. O que temos aqui é um silenciamento constitutivo da formação identitária nacional, isso porque esse silenciamento nos indica que há sentido nessa história que tentam encobrir, um sentido que pode ser constituído por meio dos dizeres exteriores sobre o sujeito silenciado.

Pensar discursivamente em sujeitos minoritarizados é pensar em sua relação com as instituições, pois como representantes do Estado, desempenham a função de manutenção do *status quo* pois, exercem as diversas maneiras do poder em intervir junto à sociedade e moldar os sujeitos. Assim, a família, a igreja, a política, a escola, etc. chegam onde o Estado precisa se impor, ora de forma "sutil" ou simbólica, ora de forma repreensiva ou coercitiva. É preciso pontuar que, segundo Foucault, as instituições não podem ser entendidas como espaços de exercício do poder, mas como espaços equipados por práticas que ultrapassam seus muros.

Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso;

e que o ponto de apoio fundamental destas, mesmo que elas se incorporem e se cristalizem numa instituição, deve ser buscado aquém. (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Os efeitos do poder das instituições podem ser ratificados nas palavras de Mariani, 2004, ao definir o processo de colonização *linguística* do Brasil, pois segundo a autora foi um processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesa em um projeto político-linguístico em larga medida comum. Dito de outra forma, no caso da questão indígena, o Estado se fez presente de todas as formas durante a história, uma vez que quando a espada deixou de apresentar os efeitos esperados, a cruz entrou em cena.

Nesse sentido, segundo a SD14, o trecho “*quando eles aceitarem que são índios*” remete ao processo de colonização a que foram submetidos e todo o empenho para que os mesmos deixassem de ser índios, se tornassem outro. Do mesmo modo, ao dizer que “*meu sangue não é diferente do seu*”, a professora reforça a relevância do sentimento de pertencimento do sujeito a determinado grupo social; mesmo considerando as características fenotípicas que os distingue, é preciso se identificar como tal, *querer ser*. Assim, de acordo com as palavras de Hall (2000), o que temos aqui é um processo de identificação e não apenas de identidade.

A memória traz um “querer ser” o que sempre lhes fora negado; sua língua, seus costumes e tradições; e agora, por meio do imaginário social do que é ser índio, se coloca que é preciso ter a língua, ter as tradições. Logo, se impõe a esse sujeito que tem sua identidade contagiada por outras, que está em “entremeio”, o dever de negociá-la com outras culturas, reafirmando-a.

A indicação de comportamento mais adequado de como agir ou alcançar o modo do bom viver, é expressa no trecho, “*o negócio é buscar, deixar o passarinho buscar, deixa ele andar pelos caminhos da cultura, do tradicional indígena, se permitir o seu pássaro conhecer*” é mais um indicativo dos efeitos do processo colonizador que desestabilizou e alterou significativamente o *teko porã* (o correto modo de ser) e a organização social das comunidades indígenas.

De acordo com Mura (2006), as modificações do *teko porã* abrem espaço para a manifestação de *teko reta* “muitos modos de ser” interpretados como *teko vai* “maus comportamentos” e associados ao ato de imitar (*ahekora’á*) o comportamento e as práticas dos “brancos”. Os “muitos modos de ser” implicam em divergências de

opiniões e comportamentos, o que leva muitos dos professores a não deixarem seu “pássaro conhecer”, pois já não partilham da mesma FD de uma educação por meio dos saberes tradicionais, isso porque

Elas [as FDs] são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 2007, p. 44).

Aqui podemos perceber a heterogeneidade das FD em que estão em movências as designações do que é ser índio, seja pela identificação com o saber tradicional ou pela negação. Contudo, negar conhecer sua historicidade implica em uma relação polêmica sobre o sujeito e, por conseguinte, sobre a imagem que o índio possui de si e o não índio possui dele. Este jogo de imagens pode se constituir, ora por uma relação parafrástica, ora por oposição. Nesse sentido, as SDs abaixo trazem enunciados sobre o processo discursivo em que o indígena nega sua identidade ao mesmo tempo que reafirma como positiva a identidade do seu outro. Vale destacar que os recortes abaixo são de entrevistas com jovens indígenas.

SD15<sup>25</sup> - Minha prima conseguiu emprego na cidade, **mas ela nem parece índio**, o pai dela é Terena e a mãe é mestiça, **ai não parece muito, porque se parece ai é mais difícil emprego**. Se for trabalhar na cidade nem vai precisar disso né, lá ta tudo no português, as pessoas até ri quando vê a gente falando a nossa língua, acha feio. (Jovem indígena kaiowá. Grifos nosso).

SD16 - Minha mãe que fica empurrando pra vir pra escola, ela fala que tem que **ser alguém na vida** e tem que estudar, **mas ela não gosta que ensina o guarani aqui** ela fala que isso a gente aprende em casa, **só atrapalha**. Aqui na escola tem que aprender coisas do brasileiros pra se comunicar igual **e saber enfrentar tudo lá fora**. (Jovem indígena guarani. Grifos nossos).

SD17 - Eu sou um menino bem quieto, tímido não sou muito de falar de conversa, **não sei bem me expressar em português**. Isso causa desanimo, não tem como ir pra escola se **todo mundo te olha diferente né?** Na cidade também, eu não gosto muito de ir lá, todo mundo olha pra gente **como se fosse um extraterrestre**, eu fico muito triste. (Jovem indígena kaiowá. Grifos nosso).

---

<sup>25</sup> A SD 15 é recorte da entrevista de número 18. A SD 16 é recorte da entrevista de número 25. A SD 17 é recorte da entrevista de número 27. A SD 18 e 19 são recortes da entrevista de número 24.

SD18 - É o nossa cultura, **não tem como mudar, ta na nossa cara nossa cor ta tudo ai, nosso corpo não tem como mudar, tomar banho e sair a cor, mesmo que tem uma cor diferente, a gente somos gente né?** Mesmo assim vê que é, eles sabem que é, mas na verdade eles tem medo e não procura ajudar. (Jovem indígena kaiowá. Grifos nosso).

SD- 19 Não busco essa cultura que eles tem na verdade, os mais antigo **só que tem essa cultura, os mais novos nem sabe o que é isso**, pra conhecer melhor, **e tem muito preconceito nisso também, aqueles que tá crescendo nem liga pra isso**, aprende mais coisa na escola mais coisa brasileiro, aprende mais coisa de brasileiro, o desinteresse, é preconceito sobre essas coisas de reza assim né, eles fica com medo. (Jovem indígena guarani. Grifos nosso).

Refletir acerca do enunciado, “*mas ela nem parece índio*”, é considerar as relações constitutivas das condições de produção, ou seja, a historicidade dos discursos da posição sujeito indígena e não indígena, uma vez que esse enunciado discursiviza a concepção que o índio possui de si, do mesmo modo que remete ao discurso do não índio sobre o índio. Não parecer índio reverbera a imagem já significada negativamente em oposição ao que foi pré-construído historicamente, ou seja, ao imaginário europeu.

Nesse jogo de imagem o outro é significado como inferior e não como diferente, assim, os sentidos de inferioridade impõem deformidades sobre o oprimido, o “eu” marca posição de superioridade e fixa o outro nessa rede de sentidos negativos a ponto de ele mesmo negar sua própria existência como sujeito.

A discursividade do não indígena sobre o índio tem relação com a representatividade ou a falta dela em espaços de circulação social, pois os estatutos definidos como esteticamente positivos definem as relações de poder no cotidiano e as posições dos sujeitos. Nesse sentido, a imagem que o índio faz de si é a imagem com que o outro tem dele, uma vez que é interpelado por uma FD, dita em algum lugar, que já o determina como tal. Dessa forma, considerando as relações de poder na luta de classes, o sujeito busca não se identificar com as imposições negativas, isso porque há uma memória discursiva que atualiza efeitos de sentido de negação de sua imagem constituída historicamente e

[...] esse domínio da memória constitui-se por sequências que mostram tanto relações de aliança com a sequência tomada, quanto relações de antagonismo. É a partir do domínio da memória que se

caracterizará a formação de enunciados, e que serão analisados os efeitos que a enunciação de uma sequência discursiva determinada produz em um processo discursivo: efeitos de retomada, redefinição, transformação, de apagamento, ruptura, negação (LAGAZZI, 1998, p. 57).

Essa negação pode se constituir, como no caso da SD20, tanto pelos traços fenotípicos “*ai não parece muito, porque se parece ai é mais difícil emprego*” quanto pela língua, “*Se for trabalhar na cidade nem vai precisar disso [a língua] né, lá ta tudo no português*”. A relação de alteridade é configurada por meio de FD das classes dominantes, com vontade de verdade, que implica sobre o outro sentidos e valores, ou seja, são estabelecidos padrões de normalidades a partir do referencial oponente.

Não se pode deixar de observar, entretanto, que o grupo discriminado por sua alteridade, manipulado para reproduzir o padrão do dominador, não deixa de repudiá-lo ao internalizá-lo. Então, isso que a princípio pode parecer uma contradição passa a ser interpretado como a gênese de um processo de adaptação que se justifica pelo que se poderia chamar de “instinto de preservação da cultura”, ou seja, é preciso aceitar e adotar alguns novos hábitos para não sucumbir. (...). Assim, pelo princípio de alteridade, um índio tão mais evidentemente parecerá índio aos outros quanto se aproximar de seus iguais. Porque existe um padrão, como uma caricatura, cristalizado no ideário da sociedade circundante a partir dos primeiros contatos, que controla esse quadro de referências e a que o próprio índio recorre ao sentir seu reconhecimento ameaçado (LIMBERTI, 2007, p.105).

Assim, os enunciados “*as pessoas até ri quando vê a gente falando a nossa língua, acha feio*”, “*todo mundo te olha diferente né?*”, não dizem respeito somente à questão de falar outra língua, mas, principalmente, é um predicado negativo do sujeito falante e do lugar social a que ele pertence. A característica “feia” pertence aos discursos esteticamente impostos pela classe dominante para, de forma pejorativa, significar algo fora da normalidade.

Nos embates das formações discursivas e imaginárias estão em questão as representações sociais e políticas que os sujeitos constroem, isso é relevante ao considerar que existe uma pressão sobre os mesmos na busca por identificação, vista como positiva, independente das características fenotípicas e linguísticas, “*ser alguém na vida*”, “*mas ela não gosta que ensina o guarani aqui*”.

Ser “alguém”, valorizar a língua do outro, são constatações que dizem respeito não apenas à aceitação do que é ser índio diante da situação atual, mas a partir da identificação e significação que um outro lhe atribui, ou seja, o sujeito é constituído

por meio de uma tensa relação de alteridade, na qual faz o reconhecimento de si por meio do tipo de reconhecimento do outro.

A forma de (ou fenômeno de) auto-aceitação diante das CPs em que a comunidade indígena foi/está inserida se configura numa tensa relação de sentidos, uma vez que reconhece como verdade seus traços fenotípicos e as representações de negação que o outro considera sobre ele. Assim, o enunciado *não tem como mudar, ta na nossa cara nossa cor ta tudo ai, nosso corpo não tem como mudar, tomar banho e sair a cor, mesmo que tem uma cor diferente, a gente somos gente né?*, representa o funcionamento das formações imaginárias e o reconhecimento do sujeito nesse jogo tenso de imagens.

O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. (FERREIRA, 2005, p.16).

Ao enunciar sua posição sujeito, ele indica a percepção de sua imagem simbolizada e atravessada pelos sentidos históricos que o colocam nas margens de sentidos e de representação indentitária e política. Ao afirmar que *“não tem como mudar”*, o sujeito busca sua inscrição num espaço social de igualdade de sentidos, de representação positiva, isso porque reaver algo de si para si é pertinente quando esse algo lhe foi/é negado. Aqui estão presentes os efeitos de sentidos do preconceito que os não índios possuem sobre os indígenas e a tentativa do sujeito índio de esquivar - se dessa imagem.

Para discursivizar o índio, que ao mesmo tempo é ele mesmo, o sujeito se distancia ao pronunciar em terceira pessoa do plural, *“eles tem na verdade, os mais antigo só que tem essa cultura, os mais novos nem sabe o que é isso”*. Tal posicionamento comporta discursos do não índio, ao negar as questões tradicionais indígenas e com isso naturalizam efeitos de sentidos preconceituosos, quanto do próprio índio ao tentar não se vincular a esses sentidos. Assim, a posição do sujeito-índio no discurso é entendida como:

O eu enunciador, o índio, é um eu cindido, dividido, que trabalha o discurso todo com o eu projetado, quase uma personagem. As formas e graus de representação do outro no discurso, que não deixam de ser a representação do sujeito, vão circunscrevendo, paulatinamente, os contornos de sua identidade. (LIMBERTI, 2007, p.109).

A identidade indígena sempre foi instituída pelo outro, numa tensão histórica dos sentidos, desde a invasão dos colonizadores. Dessa forma, considerando que o sujeito se constitui por meio da simbolização, uma vez que o “real” é o impossível como indica Pêcheux (2002), o que se tem é apenas a realidade constituída no e pelo discurso.

Assim, os sentidos constituídos pelas FD irrompem e evidenciam nas práticas discursivas a ilusão de que eles foram sempre assim. No entanto, a questão da identidade não se constitui por si só, é antes de tudo, como defende Orlandi (2001), uma posição sujeito em uma relação histórica com o outro, é o movimentar do sujeito na história. É um processo de disputa, de atribuição e reconhecimento que não se constitui fora dos efeitos do jogo de sentidos de uma luta de classe.

#### 5.4 O CONFINAMENTO DO GUYRA

A sociedade contemporânea tem como um de seus maiores desafios atender à multiplicidade das singularidades dos sujeitos. Isso tem como consequência um processo de inculcação de valores no sentido de que todos sejam dóceis e cumpram o comando das ideologias dominantes. Tornar os corpos dóceis é função das instituições representantes do poder dominante, é uma forma de domínio e punição, visto que de certa forma, ostentar o ritual da punição como suplício não seja mais adequado.

A perversão punitiva tem outras formas de exercer seu poder, o ritual é agora a segregação, internação, prisão, ou seja, disciplinar o corpo que não atende às convenções sociais de normalidade. Os efeitos de sentido do ritual de punição se deslocou para o ritual simbólico de disciplina. A execução desse ritual está a cargo das instituições com suas práticas de confinamento, lembrando que o poder de tais instituições não acontece somente em seus interiores, mas é um processo de relações de poder que também se realizam de forma exteriores a elas. Assim, disciplinar é um exercício de poder que possui duas imagens.

Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2014, p. 202).

As paredes, as grades e as correntes cederam espaço a outros mecanismos de poder, até porque o ato disciplinar não pode coincidir com sua instituição. Assim, para moldar os corpos-indígenas, o Estado, com seu poder de soberania, dissimula sua interferência por meio de práticas que fazem gerir tal poder. É por meio dessa dissimulação que o sujeito se sente livre para agir em nome do Estado, contudo, não percebe que foi interpelado por FDs que o inscreve em tais práticas. Foi em nome do Estado ou de seus representantes, como a igreja e a escola, que a população indígena foi e é submetida a invasões e tentativas de silenciamentos.

É a partir do entendimento de poder, não como estrutura, mas como uma relação móvel, que podemos pensar sua desinstitucionalização, ou seja, sua disseminação na multiplicidade entre os sujeitos, apagando a presença do Estado e assim o que temos é “um modo de ação sobre a ação dos outros”, ou seja, “o “governo” dos homens uns pelos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Nas aldeias de Dourados não há muros que delimitam seus espaços, nem tampouco guardas que os impeçam de circular, contudo aquele foi o espaço destinado a eles, circular fora das aldeias incorre em riscos. Isso porque, ao saírem de suas delimitações espaciais, podem ser atropelados nas rodovias, ou podem ser autuados como invasores de terras alheias. Dessa forma, são sujeitos que vivem, mesmo sem grades, sob constante vigilância, por meio de um poder atribuído a uma sociedade disciplinar.

Considerando os sujeitos desta pesquisa, a imagem que temos do poder, como mecanismo-disciplinar é o panoptismo que, mesmo de forma sutil, como ocorreu durante o processo de aldeamento e nos discursos humanitários do Serviço de



Proteção ao Índio (SPI), conseguiu confinar os sujeitos-indígenas com objetivo de controlá-los.

É a partir destas pontuações a respeito das condições de produção que constituem-se os sujeitos-índios e permitem-se as projeções imaginárias sobre os mesmos e seus discursos que tornam a pontuar que os sentidos não estão na superfície dos discursos. Isso implica perceber o funcionamento dos elementos que o compõem. Ler um discurso sem considerar sua historicidade é o mesmo que imputar à linguagem um caráter linear e transparente fora da relação sujeito, história e ideologia.

[...] linguagem que não pode e não deve e não pode ser tomada como “transparente”; é uma luta pelo sujeito que não deve e não pode ser concebido como “a origem do dizer” e “tirano controlador dos sentidos”; é uma luta pelo sentido que deve e pode ser um “incansável fugitivo” das prisões da literalidade (PETRI, 2006, p. 9).

Assim, a historicidade, que permite visualizar o trajeto dos precursores dos índios atuais, indica que a atual região norte do Estado de Mato Grosso do Sul, antiga Região do Itatim, é o espaço onde se deu início ao processo de confinamento do *guyra*-palavra-alma=sujeito. Foi partir do século VXII, com o objetivo de colonização e civilização que as Reduções Jesuítico-Guarani instauraram os primeiros contatos com os povos Guarani e Kaiowá. A segunda maior frente de atuação contra esses povos acontece duzentos anos depois, no final da Guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai (1864 a 1870), com a instalação da Companhia Mate Laranjeira.

Recuperar as CPs desses sujeitos é relevante para compreender seus discursos, pois as palavras comportam significados considerando as CPs dadas, em consonância às formações ideológicas do sujeito. Retomar a história do sujeito-índio nos auxilia na compreensão de discursos como “pensamento guarani era Mato Grosso do Sul e Paraguai é tudo dele e não tem fronteira pra ele”. A FD que determina esse dizer mostra que todo o Estado do MS e o país vizinho Paraguai eram terras pertencentes a seu povo. Ao dizer que não tinha fronteira, o que ressoa é o quão foi e é prejudicial a sua existência viver de forma confinado.

O período de exploração tanto das ervas, quanto da mão de obra indígena, realizada pela Companhia, pode ser visto como um dos mais intensos e com maiores implicações no espaço e modo de viver dos Guarani e Kaiowá, pois a empresa teve papel principal na saída compulsória dos indígenas de suas terras.

Posteriormente, na década de 1930, com a política nacionalista de Getúlio Vargas, o processo de confinamento ganha mais intensidade, com a criação do Território Federal de Ponta Porã, em 1943. A Companhia perde o direito de atuação na região, o Estado libera as terras para os colonos e mais uma vez os indígenas são negligenciados, anulados como sujeitos na e da história.

Cabe destacar que neste período o processo de aldeamento já tinha sido realizado, uma vez que entre 1915 e 1928 foram demarcados, pelo Governo Federal, oito pequenos espaços territoriais destinados aos Kaiowá e Guarani, que segundo Brand (2001), tinha o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Aldear os sujeitos-índios foi promover o sentido de controle permanente, estar sob vigia mesmo sem a presença de fato dos mecanismos de controle.

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tende a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente (FOUCAULT, 2014, p. 195).

Ser vigiado excessivamente em suas próprias terras, nos mostra a eficácia de um mecanismo de poder e o funcionamento de uma ideologia sobre os sujeitos. A história ainda nos evidencia, que durante o período de aldeamento, o fenômeno superpopulacional ainda não era tão intenso, considerando a resistência de muitos indígenas em permanecer em locais entendidos por eles como tradicionais. Contudo, esse cenário é transformado drasticamente em 1943 com a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND, momento em que muitos foram expulsos de suas terras. Esse fato histórico vem ratificar a máxima de que poder e resistência são indissociáveis.

Assim, o território atual, reconhecido por sua pujança no agronegócio, foi e é espaço tradicional da população indígena, do qual foram expulsos e confinados em

reduzidas extensões de terras. Durante as implementações foram ignoradas as formações ideológicas e imaginárias dos sujeitos-indígenas o que se configura como falta de sensibilidade com o outro, pois são tais formações que determinam a forma de relacionamento com o território e seus recursos naturais. E como efeitos desse acontecimento histórico e discursivo, tais sujeitos têm como desafios ressignificar um modo de viver adequado e uma escola que dê conta de um sujeito que não tem espaço representativo em uma sociedade que busca incessantemente mantê-lo “apartado”, como se materializa no discurso de professores guarani, nas SD a seguir.

SD20<sup>26</sup>- A escola afasta quem poderia aproximar, porque o próprio professor não está preparado pra **uma escola diferenciada**. A prefeita ou secretária de educação **vão encontrar rezando invés de ensinar, dançando guaxiré, mas pra nós o guyra traz espiritualidade do ser dentro da escola**. Ai o que tem de importante pra nós pra ciência não é e não é pensado na sala de aula. **e o conhecimento importante está sendo gerado nem sempre**, porque o confinamento dentro da aldeia é que leva, o animal confinado ele fica revoltado e tudo ele quer comer, fica gordo **porque animal confinado com um ano é abatido. E guarani hoje está aprendendo com o confinamento uma filosofia de vida muito esquisita, porque guarani nunca foi confinado, pensamento guarani era Mato Grosso do Sul e Paraguai é tudo dele e não tem fronteira pra ele, não tem.** (Professor indígena guarani. Grifos nossos).

SD21 - Ai você vê a geração de hoje parece que estão se adaptando a isso, guarani jovem, criança de hoje, adaptou a confinamento, porém com uma maldade muito grande, que é roubo, alcoolismo, delinquências, drogas, prostituição, aderiu a filosofia ocidental com muita facilidade, não questiona se isso é bom ou não, vai adentrando, consumindo sem saber onde está colocando os pés e isso é resultado de confinamento. E os saberes também estão sendo jogados fora, muitos saberes guarani hoje não tem mais existência, não sabe nome de planta em guarani, de aves, não sabe, não consegue adaptar, **porque no confinamento perde também os saberes, perde a língua, perde o guyra, a importância da língua porque pra ele a língua de fora é mais importante, porque pra ele é lá que a coisa acontece melhor. Sempre de lá é melhor, isso é ideia de confinamento.** Essa ideia de confinamento a barriga nunca está cheia, sempre está comendo. Então ele não vai se preocupar ele plantar, ele produzir porque? Outro produz pra mim, porque animal confinado não sai pra comer, alguém traz pra ele. (Professor indígena guarani. Grifos nossos).

---

<sup>26</sup> As SDs 20 e 21, são recortes da entrevista de número 7.

Para refletir acerca da SD20 é preciso nos referirmos aos atuais embates entre FDs sobre uma educação indígena diferenciada e específica e principalmente perceber os intrediscursos<sup>27</sup> e silenciamentos que sustentam tais discursos. Isso porque ainda existem discursos contrários a uma educação escolar indígena diferenciada. Esses discursos se inscrevem em FDs que defendem a ideia de que os indígenas não deveriam ser vistos como diferentes e assim, não precisam ser tratados politicamente fora do contexto dos demais cidadãos.

Os discursos atuais dos documentos oficiais que preveem um modelo de educação para estes sujeitos são de uma escola intercultural em que a cultura de cada comunidade se faça presente no ambiente escolar, e que principalmente, essa escola seja multilíngue, ou seja, que haja valorização e visibilidade, por meio da manutenção ou revitalização das línguas indígenas.

O que temos como cerne da questão é um imaginário que propaga a ideia de que a educação escolar indígena seja diferenciada em relação à educação não-indígena, considerando suas particularidades: contudo, é preciso pontuar que a ideia de diferenciação precisa ser ampliada ao considerar que cada escola indígena possui suas especificidades, ou seja, não é única e não cabe a retórica apenas de diferente para todas elas.

É um processo de simplificação que silencia reflexões que poderiam progredir o debate para uma educação escolar indígena que fosse ao encontro dos anseios da comunidade e pontuar quais seriam os objetivos da escola no sentido de valores e princípios para o futuro da comunidade. Nesse sentido, silenciar não é proibir o dizer, mas não permitir a produção de outros sentidos distintos dos dominantes.

[...] não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não se dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s) (ORLANDI, 2013, p. 102).

Assim, o enunciado *“porque o próprio professor não está preparado pra uma escola diferenciada”*, mostra a realidade (nas atuações pedagógicas desenvolvidas) dos docentes indígenas. Segundo Knapp (2016), o fato da não “preparação do professor”, tem levado à folclorização dos assuntos indígenas, pois há um imaginário

---

<sup>27</sup> Conceito abordado na página 59.

de que a diferença só se faz na opção de como determinados temas serão abordados nas disciplinas, e esses muitas vezes travestidos de elementos curriculares.

O que de fato existe é uma dissociação das práticas pedagógicas e abordagens culturais indígenas e isso tem se configurado uma ilusão de uma prática escolar com avanço nas questões diferenciadas, mas isso é porque realmente o professor não sabe, não está preparado para atuar nesse contexto em que muitos dos debates impostos agora eram proibidos.

Assim, a preocupação expressa em “*A prefeita ou secretaria de educação vão encontrar rezando invés de ensinar*”, mostra as imagens que o sujeito-índio faz do seu processo de aprender em oposição ao conceito de aprender do não-índio, ou seja, as imagens que A faz de B e B faz de A a partir da ideologia que o interpela.

[...] no jogo das formações imaginárias, a imagem que faço da posição que ocupo para enunciar é o pontapé inicial para a entrada no complexo jogo das próprias formações imaginárias e da realidade (ou cena) imaginária que ali se configura. (MARIANI, 2015, p. 39).

Segundo Miqueletti (2015), a imagem que o não-índio faz de um modelo de educação escolar indígena tem como FD determinante que apenas inserir a cultura tradicional de modo descontextualizado não garante o reconhecimento e o *status* escolar como os demais conhecimentos que compõem o currículo. Apenas a inclusão não garante a permanência e a sustentação das diferenças, e isso cabe a todo contexto.

Uma educação diferenciada sem um apoio pedagógico progressivo no sentido, de sistematizar e escolarizar todos os conhecimentos dentro do ambiente escolar indígena, não pode se configurar como diferente, uma vez que para o indígena todas as práticas sociais são interligadas. Assim, *dançar o guaxiré, rezar, trazer o guyra* para dentro da escola, são práticas que, conforme o imaginário indígena, geram conhecimentos.

Logo, no trecho “*e o conhecimento importante está sendo gerado nem sempre*”, compreendemos que o conhecimento que impera em sala de aula ainda é o discurso do e sobre o conhecimento não-indígena que possui outros objetivos, que não atende às necessidades das comunidades, que visam ao mercado capitalista, pois “*animal confinado com um ano é abatido*”, precisa dar lucros.

Cabe destacar o termo confinado expresso tanto na SD20, quanto na posterior, 21, visto que isso nos possibilita compreender grande parte dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas da região de Dourados MS. Brand (1997) utiliza a designação “confinamento” com o no sentido de demonstrar a situação atual vivenciada pelos índios Guarani e Kaiowá, decorrente do processo de aldeamento ao qual foram submetidos. Estar confinado sugere estado de imobilidade ou redução espacial para se locomover, caminhar e isso pode ser confirmado ao constatar que grande parte dos espaços considerados tradicionais no MS está ocupada pelo agronegócio.

Dessa forma, o enunciado *“porque guarani nunca foi confinado, pensamento guarani era Mato Grosso do Sul e Paraguai é tudo dele e não tem fronteira pra ele, não tem”*, se ratifica ao retomarmos a história de suas origens, visto que eles denominam como sendo território tradicional a região que vai desde o Rio Apa, Serra de Maracaju, do Rio Brilhante, bacia do Rio Miranda Ivinhema, Iguatemi, Paraná e a fronteira com o Paraguai. O sujeito diz o que diz afetado pelo efeito de memória, resignificando o discurso de acordo com as CP em que está inserido, assim, filia-se a determinadas redes de sentido. Logo,

[...] esse dizer já colocado discursivamente, uma espécie de “reservatório” de sentidos para o sujeito. Mas nessa relação atua a ilusão subjetiva que o faz crer ser a origem e a fonte do dizer. Encontra-se recalcado, para o sujeito, sua inscrição em uma FD dominante. Ou, dito de outra maneira, a matriz dos sentidos escapa ao sujeito, e sobre ela o controle é praticamente nenhum (MARIANI, 1998, p. 33).

Contudo, todo processo de “contato”, “civilização” a que foram expostos, tendo início com as Reduções Jesuíticas e posteriormente, SPI, Marcha para o Oeste, Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND, dentre outros movimentos nesse sentido, seus territórios foram reduzidos drasticamente, levando os índios a uma situação de confinamento humano. Reduziu-se o território, confinaram-se as línguas, os saberes, prendeu-se o *guyra*, a alma, o sujeito não tem ânimo para fazer a palavra caminhar, isso leva ao *nhe'êgue* (voz que já saiu do corpo).

O destaque aos significantes, contato e civilização, é com objetivo de enfatizar uma das máximas da AD: as palavras não possuem sentidos próprios. O que ocorreu com a chegada dos colonizadores não foi um contato, pois entrar em contato, pressupõe comunicação, relacionamento, familiaridade. O ocorrido foi uma invasão,

usurpação, apropriação ilegal, apoderação. Do mesmo modo, o significante, civilização compreende sentidos diversos e para melhor ilustrar, recorreremos às palavras de Todorov (2010), ao afirmar que “o civilizado é aquele que sabe reconhecer a humanidade dos outros”. A humanidade do sujeito-índio foi e é silenciada a todo tempo, o que nos mostra do outro lado da história o não-índio como uma posição-sujeito bárbaro.

Outro gesto de leitura possível da SD20 está relacionado ao mal comportamento (*teko vai*) dos jovens indígenas, principalmente no que se refere ao alcoolismo. O uso de derivados de fermentação como milho, mandioca, batata doce e/ou cana-de-açúcar, sempre fez parte das atividades coletivas como, festividade e rituais dos indígenas, o que nos mostra não ser uma prática recente. Contudo, o que nos chama atenção é como o que seria uma prática aparentemente pontual tornou-se um problema de saúde e até suicídios entre essas comunidades. Segundo Grunberg (1991), o consumo de bebidas alcoólicas permite aos Guarani superar estados de tristeza (*ndovy'ai*), o que nos parece uma constatação muito plausível diante da atual situação.

Estar triste, estar (des)animando, sem alma, pois confinou-se o *guyra*, não há espaço para sua língua caminhar. O silenciamento do sujeito é reforçado a todo instante com discursos da mentalidade colonial que lhes impunham a ideia de que o outro e sua língua é que são melhores. Aspectos não condizentes com os princípios indígenas são interiorizados de modo que seus valores e tradições passam a ser menosprezados, ou seja, as línguas e cosmologias indígenas, senão desapareceram fisicamente, sobreviveram e se desenvolveram como “clandestinas” ou “desaparecidas”, à sombra de línguas e cosmologias supostamente universais. (CHAMORRO, 2007, p. 7).

Nesse sentido, ao utilizar o termo “*animal confinado*” como metáfora representativa da situação da comunidade em questão e dizer que “*animal confinado não sai pra comer, alguém traz pra ele*”, percebemos o funcionamento da ideologia. A sujeição neste caso é fictícia, pois não há necessidade de imposição efetiva por força.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmos; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder extremo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos;

tende ao incorpóreo: e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação (FOUCAULT, 2014. p. 196).

Ou seja, o sujeito compartilha de uma FD que já foi socialmente determinada, o que é apontado por Pêcheux como assujeitamento ou interpelação. Dessa forma, o sujeito acredita ser origem de seu dizer sem questionar os sentidos que já estão estabelecidos a seu respeito, pois partilha de FDs que os interpelam em sujeitos.

## 5.5 MEMÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Os efeitos da memória na formulação do discurso que constitui o modo de ser Guarani e Kaiowá são recorrentes entre eles. Um discurso que sugere um sujeito de entremeio, dividido entre um passado usurpado e um presente silenciado. O Ser índio já tem suas regras estabelecidas no imaginário social, viver fora dessas regras é estar em um não lugar, é não ser. Assim, o sujeito busca no passado acontecimentos que justifiquem um modo de viver no presente. Lembrando que a memória não é um espaço homogêneo de sentido, podendo ser retomada em sua produção por contra-discursos e desdobramentos.

A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização.... Um espaço de desdobramento, réplicas polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Atualizar a memória sobre o modo de organização social indígena é retificar o imaginário coletivo instituído pelo posicionamento europeu daquela época e que ainda ecoa na atualidade. A ingênua visão dos colonizadores impregnada de preconceito em relação ao Novo Mundo atribuiu aos seus habitantes o rótulo de uma sociedade desordenada.



O desordenamento foi constatado ao qualificar a língua indígena, que segundo eles não tinha nem de L, R, F, nem fé, nem lei, nem rei. Esta suposta carência – falta linguística, a partir do olhar do colonizador, lhe conferiu o direito de corrigi-la, assim os meios utilizados foram catequizar (Fé), administrar (Lei) e governar (Rei). Para fortalecer o novo mundo como nação era necessária a imposição administrativa, religiosa e governamental, isto porque

[...] engendrada pela metrópole portuguesa e construída em torno de uma ideologia do déficit que, ao mesmo tempo, é tanto já existente e prévia ao contato propriamente dito quanto serve para legitimar a forma como a dominação se processa. [...] Assim, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha e as primeiras descrições feitas por Anchieta, Gândavo, Fernão Cardim e Ambrósio Brandão, entre outros, constata-se e comprova-se linguisticamente um sentido para a falta que já se presumia encontrar: o F, o R e o L inexistem na língua indígena e materializam a ausência de um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica. [...] Na ótica do colonizador português, essas três instituições nucleares do aparelho de Estado - religião, realeza e direito - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita. Desse ponto de vista, a língua portuguesa é também uma instituição que faz parte do funcionamento social geral da nação ao mesmo tempo em que dá legitimação escrita às outras instituições do reino. Os habitantes da terra brasileira e suas línguas, portanto, não são civilizados porque a eles se atribui a falta do que os portugueses possuem e veem como essencial à civilização. Legitimam-se, em uma concepção linguística, uma teoria religiosa e uma outra de natureza político-jurídica, ambas servindo como justificativa para expansão das terras da metrópole. (MARIANI, 2003. p. 75).

As formações Discursivas aqui estão em relação de confronto, ou seja, de um lado o discurso indígena que confere um modo de vida extremamente organizado, de outro lado o discurso do colonizador supondo uma total desorganização a partir de uma “deficiência” linguística. São as relações de força e ideológicas rangendo na história. Assim, analisar esses discursos/textos é, segundo Orlandi (2007), compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico. Vejamos nas SDs referentes aos discursos dos caciques.

SD22<sup>28</sup> Como que eram nossas vivências antigamente, antigamente as nossas vidas não são como na atualidade. Primeiramente não tinha escola, **escola era nossa casa grande**, os professores eram os mais

<sup>28</sup> As SDs 22 e 23 são referentes à entrevista de número 1. A SD 24 se refere à entrevista de número 3.

velhos que ensinavam sobre *Tekore* (lugar de viver), como viver como andar, respeitar os mais idosos, respeitar os mais novos, antigamente, **era na família grande mesmo**, assim eu aprendi, mas depois, então, com isso eu já sabia como deveria viver assim eu cresci e fiquei adulto. (Cacique kaiowá. Grifos nossos).

SD23 - Por exemplo vou dizer assim, **nossos jeitos de ser, sem males, hoje não temos nem um pouquinho de instrução pra vida, ninguém ensina os jovens**. Mas também ninguém pergunta a nós, ou para os anciãos e também os sábios que sabem sobre *Tekomarangatu, teko maraney hãguã*, (Cacique guarani. Grifos nossos).

SD24 - Então antigamente não tinha convite como dizem os brancos. Por exemplo, eu vou **mandar para minha filha uma paleta de tatu assado, de lá, ela manda para mim mel de abelha, outro manda para o irmão mandioca cozida, já o irmão manda para ele alguma carne de algum bicho ou carne de quati, assim é um grupo de parentesco, nunca passa mal necessitado**, assim era a união de antigamente. Isso hoje está se acabando. Eu gostaria de saber um ponto, como vamos de novo ter uma **união no Teko**. (Cacique kaiowá. Grifos nossos).

Essas SDs nos permitem retomar as distinções entre educação escolar não-indígena e educação indígena, pois o processo de ensino e aprendizagem para o indígena não condiz com o modelo imposto pela escola que representa um instrumento de colonização e caráter disciplinador, enquanto que educação indígena representa identidade e liberdade no modo de aprender.

Ao pontuar essas características não significa afirmar que compartilhamos de um imaginário estático e uniforme do modo de ser destes sujeitos, muito pelo contrário, o que estamos tentando mostrar é que tanto a escola quanto a sociedade não indígena precisam compreender que estamos diante de sujeitos com outra visão de mundo, filiados a outras FDs. Isso precisa ser refletido ao pensar em educação escolar, pois são sujeitos marcados por memórias que os constituem de forma negativa e esses sentidos são reatualizados e retomados em um constante movimento que determina a “marca do real histórico”.

É necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização (...) Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos(...) E o fato de que exista assim o outro interno e toda memória é, ao meu ver a marca do real histórico como remissão

necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Assim, a historicidade que contempla a organização social dos indígenas em questão nos indica que seus valores e conhecimentos foram produzidos e articulados por meio de FDs que têm como base a convivência em comunidade; assim, era a unidade familiar extensa (*te'yi*) que servia como referência para o desempenho de todas as atividades do grupo, tendo como objetivo o bom viver (*tekove porã*). Os sujeitos que compõem a família extensa, são: o casal, as filhas casadas, os genros e ainda a geração seguinte, tendo como esteio o pai da linhagem, que mais tarde ganhou outras formas-sujeito como cacique, segundo Brand (1997), ou *ñanderu*, de acordo com Vietta (1998).

Segundo Crepalde (2004), em muitos momentos históricos as diferentes formas de se referir ao responsável pela família extensa têm causado algumas confusões, sobretudo em relação ao líder religioso. Diante disso, o autor argumenta que prefere a utilização do termo *tamõi*, pois, “remete à ideia de sujeito mais velho, sábio, com estreita relação como os antepassados, qualidades que os Kaiowá valorizam bastante”.

O número de “parentes” que compunha a grande família não era exato, contudo, Crepalde (2004), indica que havia famílias com aproximadamente mais de cento e cinquenta pessoas vivendo sob o mesmo teto, na casa grande (*oga guasu*). Dessa forma, eram constituídos os *tekoha* que significa, *teko*, conduta, costume, modo-de ser, fundamentado em um imaginário de existência construído historicamente e *ha*, lugar, espaço físico, organizado de acordo com os conhecimentos tradicionais.

No espaço de um mesmo *tekoha* era possível habitar mais de uma família extensa; mesmo sendo considerados grupos independentes essas famílias podiam ter algum tipo de aliança, seja por questões políticas, casamentos entres membros ou por questões religiosas ao serem representadas pelo mesmo líder religioso.

Vale destacar que para ser instituído um *tamõi* o sujeito não precisava ter necessariamente uma relação hereditária com a família extensa já que essa posição era ocupada ao longo do tempo por sujeitos que demonstrassem determinadas qualidades para tal.

Segundo Crepalde (2004), um indivíduo que não se comportava de acordo com a tradição, “não tivesse conhecimentos religiosos elevados, fosse capaz de adaptar essa tradição às vicissitudes da vida e fosse incapaz de intermediar conflitos, jamais seria o *tamōi* de *te'yi*”. O que ecoa no discurso é a representação de um sujeito biológico, consciente de suas ações e, por conseguinte, poderia escolher atender ou não, às exigências para ser um *tamōi*. Diferentemente do sujeito da AD, que nesse caso estaria assujeitado às FDs, constituídas pela formação ideológica de sua formação social as quais determinariam o que é ser um *tamōi*.

Diante dessa breve descrição de como se organizavam as famílias indígenas no passado podemos compreender a SD (22) quando o cacique relata suas experiências de aprendizado e principalmente, deixa claro o espaço em que esse aprendizado acontecia. Do mesmo modo, a partir da história podemos constatar que seus professores eram os mais velhos, pois a convivência na família extensa ressoa a presença de um clima de cooperação, ou de busca do bem viver.

Ao dizer sobre seus modos de ser/aprender, ou seja, a forma-sujeito, o sujeito-índio antecipa a imagem do modo de ser índio apoiado em discursos anteriores com o intuito de constituir sentidos; assim esse processo de tentativa de modulações discursivas é entendido como:

[..] produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo', o significa. Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem no entanto, sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. Os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados. Eles também derivam das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações (ORLANDI, 1998, p.78-79).

Assim, é por meio desse processo de antecipação que as imagens são projetadas, ou seja, são as Formações imaginárias pertencentes a determinada estrutura social, filiadas às condições de produção que ditam os discursos sobre os sujeitos.

Ainda sobre o imaginário que permeia a representação social do sujeito-índio é preciso pontuar que a aparente harmonia presente no modelo de organização da família extensa não implica em ausência de conflitos, uma vez que esta instituição

estava em constantes transformações, mas sim na capacidade de solucioná-los e isso estava pautado na eficácia da atuação do *tamõi*.

Essa relevância da posição do sujeito-*tamõi* podemos constatar no discurso saudoso do cacique, “*hoje não temos nem um pouquinho de instrução pra vida, ninguém ensina os jovens. Mas também ninguém pergunta a nós, ou para os anciãos e também os sábios que sabem*”. Aqui cabe trazer uma distinção entre os lugares das lideranças da sociedade indígena e que muitas das vezes, aparece como sendo sempre um líder religioso. Esse discurso mostra que nenhum dizer está imune da carga política e fora das relações de poder, considerando que

É a ideologia que favorece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queriam dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

É por meio desta formação ideológica que as posições e lugares sociais são determinados, assim no sistema social dos Guarani há presença de duas lideranças, uma política e outra religiosa. O líder político tem como função garantir o bom relacionamento intra-étnico, responder pelas questões econômicas da comunidade, ou seja, garantir a ordem prática do cotidiano.

Quanto à liderança religiosa, segundo Clastres (1978), ela tem a função essencialmente religiosa e, por conseguinte, é o que detém o poder de contato com o sobrenatural. Assim, considerando a relevância da religiosidade para este povo, o líder religioso, ou *caraí*<sup>29</sup>, possui o poder de influenciar nas decisões atribuídas ao líder político, o que confere a esse sujeito maior prestígio e poder.

Sintetizando o modo organizacional dos Guarani e Kaiowá, os grupos eram liderados pelo pai de linhagem que, de modo político, se unia a outros grupos, constituindo assim uma grande família. Essa família extensa era liderada religiosamente pelo *caraí*, representação de maior poder social, ao qual os pais de linhagem eram subordinados nas tomadas de decisões.

---

<sup>29</sup> Líder religioso de que nunca se sabe de onde vêm: nem de qual lugar do espaço, nem – por conseguinte – de que ponto da genealogia. Indo e vindo constantemente, portanto sem residência, estão em toda parte e por isso mesmo em nenhum lugar. (H. Clastres, 1978:41)

Diante da representação social do líder político, podemos inferir ser o pai de linhagem, pois era o responsável pela organização social, logo, era preciso competência para mediar os conflitos internos. Nesse sentido, segundo Crepalde (2004), esse sujeito-líder era dotado de competências linguísticas convincentes, pois as mediações eram realizadas de modo persuasivo e esse líder buscava no imaginário mítico-religioso os argumentos de sua persuasão. Do mesmo modo, esse sujeito, que sugere ser a pessoa que mantinha mais proximidade com o líder religioso, era conhecedor de rezas, magias e ervas curativas, não tinha, contudo, os mesmos poderes e os mesmos conhecimentos dos grandes líderes, mas exercia um poder diferenciado dentro da comunidade.

Dessa forma, quando o cacique diz que “hoje não temos nem um pouquinho de instrução pra vida, ninguém ensina os jovens”, ressoa a desestruturação social desse povo. Não há uma representação política que permite estabelecer as relações e bem viver, não há uma liderança religiosa com voz para influenciar esta falta de “instrução pra vida”. Os jovens que tinham sua instrução dentro dos ensinamentos da “família extensa” estão propensos a crescer sem o conhecimento dos “nossos jeitos de ser, sem males”. Esse saber implícito ao sujeito é decorrente da ideia de que todo discurso é atravessado por um discurso outro, indicando que

O sujeito significa já afetado pelo Outro sem se dar conta do processo de retomadas e mudanças das significações no qual se encontra. [...] Ao dizer ‘eu’ desse lugar imaginário e identificado à formação discursiva que o domina, o sujeito materializa sua inserção na história, mostra um percurso de sentidos na língua e, ao mesmo tempo, se coloca à mercê do jogo dos significantes (MARIANI, 2003, p. 70).

Viver “nosso jeito de ser, sem males” é também e principalmente, viver de modo recíproco, uma vez que um “grupo de parentesco” ou a família extensa podiam habitar um mesmo *tekoha*. Porém, eram independentes economicamente, por isso era comum “mandar para minha filha uma paleta de tatu assado, de lá, ela manda para mim mel de abelha, outro manda para o irmão mandioca cozida, já o irmão manda para ele alguma carne de algum bicho ou carne de quati”.

A relação de reciprocidade era constituída por meio de acordos políticos, casamentos e pela religiosidade representada pelo mesmo líder religioso. O discurso saudoso do cacique reverbera o lugar da liderança como espaço de verdade e traz a memória, de um modo de vida baseada em uma relação de troca, em que “nunca se

passava mal necessitado” e que “hoje está se acabando”, impossibilitando vislumbrar um futuro distinto do atual e “uma união no Teko”. É a eficácia de uma anterioridade, ou seja, um pré-construído sustentado por formações ideológicas apoiadas na e pela linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os tempos lavraram atas:  
 fez intrusos os habitantes,  
 estranho enredo invertido  
 de personagens e leis,..  
 O mundo sabe de tudo,  
 das verdades, golpes duros.  
 Só não decifra o enigma  
 de lançar tantos estigmas  
 no que sequer compreendeu.  
 (Limberty, 2012).*

As formações ideológicas nas quais os sujeitos colonizadores estavam inscritos naquele momento, ainda se fazem presentes nas Formações Discursivas da atualidade. Após mais de quinhentos anos, a sociedade ainda se nega a compreender o diferente e principalmente, o porquê de “tantos estigmas no que sequer compreendeu”. Se fala, constrói estigmas a partir do lugar que enuncia, atravessado pelas Formações Imaginárias que são sustentadas pelas Formações Ideológicas e isso corrobora o segundo primado indicado por Pêcheux (1997), de que “ninguém pode pensar no lugar de quem quer que seja”, pois, cada sujeito reverbera a partir das projeções que o atravessam. Dessa forma, a historicidade que contempla o sujeito-índio é passível de sentidos diversos, dependendo da posição ocupada pelo responsável do discurso.

“O mundo sabe de tudo”, mas por conta de um esquecimento ideológico que dá ao sujeito a ilusão de que as palavras e os sentidos se iniciam nele, as verdades e os “golpes duros”, são silenciados em detrimento a outros sentidos pertencentes à FD dominante que insiste em se naturalizar. Os “golpes duros” abriram feridas que não cicatrizam e continuam dolorosas como os sentidos de selvagens e bárbaros que foram atrelados aos índios. Entretanto, tais sentidos podem ser outros porque podem ser atribuídos a outros sujeitos, do mesmo modo o significante civilizado, também pode ganhar outro significado. Isso porque, como defende Todorov (2010), civilizado é aquele que consegue “reconhecer a pluralidade dos grupos, das sociedades e culturas humanas, colocar-se no mesmo plano dos outros”, o contrário disso, é barbárie. Essas palavras nos mostram que bárbaros são os que “lavraram atas, fez intrusos os habitantes”, pois “inverteram os personagens e as leis”, não reconheceram



a humanidade do outro. Um humano que de tão humano, por considerar seu respeito aos outros elementos que compõe seu mundo, chega a se comparar com a imagem do Divino, ser “completo” e perfeito. Perfeito demais para conviver com um outro sujeito tão diferente, que de tão etnocêntrico, põe sua racionalidade em questão.

Considerando que na epígrafe destas considerações, a autora faz referência à imagem do índio como descrita na Carta de Caminha, afirmamos que os ditos antes em algum lugar sustentam as formações sociais atuais, as imagens e os discursos sobre e do sujeito-índio, *corpus* desse trabalho. Desse modo, diante da percepção da eficácia dos já-ditos pontuados ao longo da escrita deste texto é preciso retomar os objetivos que elencamos inicialmente.

Assim, como objetivo geral foi analisar as entrevistas de indígenas das aldeias de Dourados MS e verificar a relevância da língua materna e compreender os efeitos de sentido a partir da relação entre os conceitos de Formação Discursiva, Condições de Produção e Memória Discursiva. Em relação aos objetivos específicos a proposta foi a) refletir acerca dos discursos históricos que constituíram a imagem do sujeito indígena, b) compreender as práticas discursivas que em torno da construção de um modelo de educação escolar indígena, c) verificar as formações discursivas em que o sujeito indígena se inscreve e seu discurso em torno da questão da linha e da educação escolar. Pontuar por meio da memória uma não regularidade do pré-construído, sobre educação indígena e sua língua.

A partir dos objetivos propostos, consideramos que o índio caminha porque precisa levar a boa palavra e isso implica em impor sentidos em diversas condições de produção. Caminha porque sua alma, que o mantém animado, em pé, é um pássaro e não pode ser engaiolado, precisa voar. Mas o objetivo da FD dominante é silenciar este pássaro, engaiolando, como ocorrido no processo de aldeamento; não dando visibilidade aos seus cantos, sua voz; como fazem ao impor um modelo de ser índio, em que o pássaro não pode circular; ao lhes atribuir imagens sempre pejorativas. Entretanto, esse pássaro resiste e como também é língua e sujeito, esse pássaro sofreu e sofre vários ataques, mas resiste. E por sua persistência em manter-se vivo, este pássaro/sujeito/língua/alma produz seus efeitos de sentido e que por mais que tentem incessantemente, engaiolá-lo, seus sentidos sempre escapam.

As condições de produção em que se inscrevem os sujeitos-índio, como foi abordado anteriormente, sinalizam que tal sujeito busca incessantemente, alternativas de sobrevivência, uma vez que não possui espaço suficiente, considerando a

quantidade de pessoas que residem nas aldeias. Do mesmo modo, abordar a historicidade sobre o processo de educação escolar no qual foram inseridos, nos possibilitou compreender o trabalho de assimilacionismo que o Estado vem desenvolvendo ao longo da história.

A história essa que nos mostra o funcionamento das formações imaginárias ao projetar representações revestidas de uma exterioridade conflituosa, em sujeitos distintos, atravessados por formações ideológicas contrárias, que produzem imagens distorcidas e alteradas. Assim, a FD dominante nega, demoniza e criminaliza aqueles que resistem as suas imposições.

Ao ser negado a ocupar um espaço na formação social o sujeito-índio, mesmo sem ter representatividade, resiste nas brechas deixadas pelas FDs dominantes, o que nos confere a falta de uma regularidade lógica das FDs que buscam impor seus lugares.

O mecanismo de controle e disciplina, uma herança do panoptismo, a que os indígenas foram submetidos, tornaram-os dóceis à manipulação para desenvolver trabalhos braçais durante o processo da des-coberta. Com os aldeamentos, mesmo sem ter a presença física do “capitão do mato”, ou sem as grades e correntes como assegura Foucault (2014), o dispositivo de controle ou a “casa de certeza”, ainda continua a exercer seu poder.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), disciplinar, as escolas, as igrejas e as famílias, são os responsáveis pelo processo disciplinar. Pois agora “ainda”<sup>30</sup> não há a necessidade de utilizar a exposição dos corpos do condenados ou ostentar os suplícios, ou seja, utilizar a força física explicitamente, mas os espaços são bem delimitados e o sujeito, mesmo sendo invisível quando se trata de assegurar seus direitos, sabe que está sendo vigiado e assim se submete ao que lhe é imposto.

Este processo disciplinar nos dá a ilusão de que o sujeito-índio aceita todas as imposições sem resistir ou apenas com pequenas mobilizações como fechamento de rodovias, contudo, pensando discursivamente, sua resistência se materializa na linguagem, nas contradições que emergem no fio discursivo, como no exemplo de utilizar sua língua materna nos rituais em variados contextos.

O discurso realizado em sua língua é a possibilidade de imposição de outros sentidos, descentralizar outros sentidos naturalizados, vista a tensão entre linguagem

---

<sup>30</sup> O destaque ao adverbio se justifica ao considerar a atual conjuntura política do país.

e as formações ideológicas. Ambos os modos de resistência corroboram o conceito de língua como não transparente, sujeita à equívocidade e dependente das condições de produção.

As análises das SDs demonstraram a incapacidade de o sujeito agir discursivamente sem ser interpelado ideologicamente, pois são as formações ideológicas em que estão inscritos que moldam seus discursos. O sujeito é convidado a partilhar aquilo que já foi significado antes de adentrar ao campo da linguagem. Dessa forma, o sujeito ao nascer é interpelado ao *já lá* o que implica pensar o lugar do índio. Tal interpelação não ocorre de modo consciente, mas de forma dissimulada para o sujeito, o que constitui uma cegueira necessária para a constituição do discurso.

Assim, ao dizer que a forma-sujeito-índio é constituída na e pela língua/alma com ligação ao divino, esse discurso já foi dito antes em algum lugar. Desse modo, a presença da língua materna, tanto na materialidade aqui analisada, quanto em alguns espaços públicos como, durante os cursos de formação, é o ponto em que a interpelação falha, é o equívoco, o inesperado por considerar que o desejável da ideologia dominante é que tal língua desapareça. Porém, considerando o primado da luta de classes, é preciso “ousar se revoltar” e suportar o que venha ser pensado.

O funcionamento da interpelação ideológica esteve presente em todas as SDs analisadas, ora como identificação com as FDs que apoiam o apagamento da língua, ora em contradição, visto concordarem que a escola organizada como está, ou seja, num modelo não-indígena, não é lugar para a língua/alma, mas concordarem que os saberes tradicionais só são repassados por meio da língua materna. Assim, entre as FDs que circulam na formação social do indígena há discursos que negam sua língua e costumes, mas também há àqueles que os defendem como sendo essenciais para o bem viver. Desse modo, os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha, como proposto no título deste trabalho, são diversos, pois são atravessados por pré-construídos que ora santificam esta língua, ora a demonizam.

Os indígenas que defendem a língua/alma são atravessados por um imaginário constituído historicamente por um conceito de língua ligado ao divino e essa ligação é a parte que permite sua constituição de humano/divino. Há uma base no dizível, uma memória discursiva que reatualiza esses discursos e lhes permite continuar a dizer, na ilusão de serem origem do seu discurso. Assim, há uma Formação Imaginária que projeta as imagens de ser índio e ao mesmo tempo as imagens dos não - índio.

E é a partir desse imaginário sufocado entre ser índio e não poder ser, ou seja, não ser nada, que o sujeito enuncia, ora como um bom sujeito que se identifica com a FD dominante, mas resiste por meio das contradições, ora como um mau sujeito que se contra-identifica e muda de posição. Contudo, sempre assujeitado, pois é condenado a significar.

E nesse jogo de projeções em que um “estranho enredo invertido de personagens e leis”, impôs suas verdades que o trabalho de inserção de outros sentidos precisa ser constante, considerando que outra história precisa se fazer presente na ordem do discurso social.

Consideramos, portanto, que a falha, ou as brechas no ritual colonizador são efetivadas por meio de ações como a negação ao modelo de educação escolar imposto, que não contempla os saberes tradicionais, não permite a circulação do *guyra*, ou a presença da língua materna nos eventos de formação de professores. A presença do *guyra* nos discursos indígenas é uma forma de resistência aos “ditos antes em algum lugar”, é a ratificação das falhas nos rituais que visam a dominação.

*Então o pássaro tem que ser livre e se assumir e buscar o bem viver.*

*(Índia Guarani).*

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas (SP): Pontes, 1999.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Trad. Vera Ribeiro. In: ZIZEK, Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Unicamp, 1998.

BARONAS, R. L. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. Em: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. pp. 193-206.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. 2008. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>. Acesso em: 10 jul. 2016.

Bíblia. Português. Bíblia sagrada: **Novo Testamento**. Tradução de Padre Fábio Meira. Santa Catarina: Inove, 2015.

BRAND, A. “Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a entrada de ‘nossos contrários’”. In CIMI, Comissão Pró-Índio,

MPF (Org.), *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena. 2001.

\_\_\_\_\_. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra**. Tese (Doutorado em História) Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Porto Alegre. 1997.

CAMINHA, P. V. de. **Carta de Pêro Vaz de Caminha**. Disponível em: <https://www.publico.pt/culturaippsilon/noticia/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha-1627013>. Acesso em; 13 ago. 2016.

CATTELAN, J. C. **Um paradoxo de memória: do recato à sedução**. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/viewFile/2932/2695>. Acesso em: 21/06/2016.

CANDADO, R. **A percepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados MS. (2001) a (2003)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. 2015.

CHAMORRO, G. **Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra**. 2007. Disponível em: [www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/140/155](http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/140/155).

Acesso em: 05/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani**. Dourados: Editora UFGD. 2008.

\_\_\_\_\_. **História Kaiowá**. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo. SP. Nhanduti Editora, 2015.

**CLASTRES, H. Terra sem males**. SP: Brasiliense. 1978.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORRADO, E. F. Acampamentos kaiowá: variações da “forma acampamento”. **Revista Ruris** | V. 7, N. 1. Março, 2013. Disponível em:

<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/download/1649/1141>. Acesso em: 01 mai. 2019.

CREPALDE, A. **O rezador e a história**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Dourados, 2004.

**Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:** disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em 24 ago. 2016.

DELA-SILVA, S. Discurso, resistência e escrita: por uma análise discursiva dos espaços para os sujeitos na mídia. In: FERRARI SOARES et al. **Discurso, resistência e...** Cascavel, PR: Edunioeste, 2015, p.207-228.

FERRARI, A.; MEDEIROS, V. Na história de um gentílico, a tensa inscrição do ofício. **Revista da ANPOLL**, v. 32, p. 81-105, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, ideologia e psicanálise. **Estudos da língua(gem)**. Vitória da Conquista. Edição Uesb. n. 1. Junho 2005.

FIGUEIREDO, A. A de A. **Uma leitura dos indicadores avaliativos do Inep – Provinha Brasil**. O caso das escolas indígenas no MS. Dissertação (Mestrado EM LETRAS). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis, Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault: **uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manoel Barros da. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURLANETO, M. M. **Discurso: estrutura e acontecimento**. Uma avaliação teórica. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28749>. Acesso em: 19 fev. 2017.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras** – discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, Ed. da Unicamp, 2002.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAROCHE, C; PÊCHEUX, M; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. (Org.) **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

GRÜNBERG, G. “Por que os Guarani Kaiowá estão se matando?”. In **Tempo e Presença**, nº 37. 1991.

INDURSKY, F. **Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela?** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndur%20sky.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-88.



\_\_\_\_\_. A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M.C.L. (orgs.) **Memória e História na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

KNAPP, C. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os guarani e kaiowá de MS**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2016.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Recorte Significante na memória. In: **O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. F. Indursky, M.C.L. Ferreira, S. Mittmann (orgs.) São Carlos: Claraluz, 2009.

LEANDRO-FERREIRA, M. L. Resistir, resistir, resistir. Primado prático discursivo! In: FERRARI SOARES et al. **Discurso, resistência e...** Cascavel, PR: Edunioeste, 2015, 159-169.

LIMBERT, R. de C. P. **A imagem do índio**: discursos e representações. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

\_\_\_\_\_. Discurso indígena: identidade, alteridade, transculturalidade, **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 2, n. 4, jul./dez. 2008 Universidade Federal da Grande Dourados.

\_\_\_\_\_. **Discurso indígena**: identidade, alteridade, transculturalidade. 2007. Disponível em: [ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/57/67](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/57/67). Acesso: 12 jul. 2018.

MARIANI, B. O PCB e a imprensa: o imaginário sobre os comunistas nos jornais. Rio de Janeiro; Campinas: **Revan**; Ed. da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*, **Tubarão**, SC, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de colonização Lingüística. In: CORRÊA, M. C.; NASCIMENTO, S. H. L. do. (Orgs.) Espaços de circulação da linguagem. **Revista Letras**, nº 27, julho/dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Colonização linguística**; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. “Silêncio e metáfora, algo para se pensar”. In: **Anais do II Seminário de estudos em análise de discurso**, 2005, Porto Alegre. Disponível em <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/BethaniaMariani.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, desigualdade, diferença**: línguas, política de línguas e memória, 2013. Disponível em: <https://www.unicv.edu.cv/images/ail/51Mariani.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MELIÀ, B. “A experiência religiosa Guarani”. In M.M. MARZAL (org.), O rosto índio de Deus. **Petrópolis: Vozes.1989**.

MELIÀ, B.; GRÜNBERG, G.; GRÜNBERG, F. P. Etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo: los Paĩ-Tavyterã. **Suplemento Antropológico**, Asunción, n. 11, v. 1-2, 1976, p. 151-295.

MIQUELETTI, E. A. **Processos identitários indígenas em Dourados**: leitura dos discursos midiáticos e escolares em uma perspectiva semiótica. Tese (Doutorado em Letras). Londrina, 2015.

MOTA, J. G. B. **Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowá**. Da Territorialização Precária na Reserva Indígena de Dourados à Multiterritorialidade. Dissertação de Mestrado. FCH/UFGD. Dourados, 2011.

MURA, F. **A procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Tese (Doutorado em Antropologia) PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

NASCIMENTO, A. C. **Currículo, Interculturalidade e educação indígena guarani/kaiová** – UCDB, 2005.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo. (org). **Linguística e questões controversas**: série estudos. n.10. Uberaba: FIUBE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto**. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas, Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: \_ (Org.). **Para uma enciclopédia discursiva da cidade**. Campinas: Pontes, 2003. p.7-20.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 6.ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. 2007.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª ed- Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In. \_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 213-236.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PAYER, M. O. Discurso, Memória e Oralidade. In: Horizontes: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. Vol. 23 No. 1 p. 47 – 56. Jan./Jun. 2005. **Editora Universitária São Francisco**.

\_\_\_\_\_. Retrospecção e Estereotipia. Imagens Urbanas sobre o Campo. **Revista Rua**, Campinas, 2:83-101, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988; 1995; 1997 [1975].

\_\_\_\_\_. “Delimitações, inversões, deslocamentos”. In: **Caderno de estudos linguístico**, n 19, Campinas: Unicamp, [1982] 1990, p. 07-24.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Org.) Tradutores Bethania Mariani [et al.]. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990 [1993].

\_\_\_\_\_. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 2 ed. Campinas: Pontes, (1996 -2007). p. 49-56.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise. (1981) **A Língua Inatingível**. O Discurso na História da Linguística. Campinas: Pontes, 2004.

PETRI, Verli. Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso nos anos 60. **Expressão** (Santa Maria), v. 1, p. 186-192, 2006.

PEREIRA, L. **Imagem Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena guarani-kaiowá guyraroká**: Disponível em: [https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/rel.ver\\_final\\_1.pdf](https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/rel.ver_final_1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2016.

RODRIGUES, M. L. **Discurso sobre e Representação Identitária do Negro Cotista da UEMS**. Tese (Pós Doutorado em Análise do Discurso). UNICAMP. Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Discurso e Silêncio: “14 de maio: o dia que ainda não terminou”. In RODRIGUES, M. L. (orgs). **Discurso e Sentido**: questões em torno da mídia, do ensino e da história. São Carlos-SP: Claraluz Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **MST**. Discurso de reforma agrária pela ocupação (acontecimento discursivo) UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Letras). 2007.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Critical Review of Social Sciences**, 78, October 2010: 3-46.

\_\_\_\_\_. Entre próspero e caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: -. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. Capítulo 7, p. 227 - 276. (**Coleção para um novo senso comum**; v. 4).

SOARES, A. S. F. **A construção de identidade sexual**: travesti, a invenção do feminino. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista2/01alexandre.pdf>. Acesso em 13 ago. 2016.

SOARES, A; MARTELLI. A. **Dois senhoras e atrizes, de respeito fazendo sem-vergonhice na TV**. Disponível em: [www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/.../pdf\\_125](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/.../pdf_125). Acesso em: 21 ago. 2016.

SOUZA, T. C. C. **Discurso e Oralidade** – Um estudo em língua indígena. Campinas, Tese (Doutorado em Letras), 1994.

SOUSA, L. M. A. e. **O discurso do conflito materializado no MST**. A ferida aberta na nação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TORQUEZ, M. C. C. **Professores indígenas e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**. *Reserva Indígena de Dourados* (1960 - 2005). Dissertação (Mestrado em História). Dourados. MS. UFGD, 2006.

VERA, T. **Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. 2014. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/295/321>. Acesso em: 23 jul. 2016.

VIETTA, K. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. **Revista Divulgação Cultural**, Blumenau, UEB, n. 64, p.15-24, jan./abr. 1998.

VOSS, S. J. F. **Foucault na formação discursiva da análise do discurso**: Um autor, um conceito, uma positividade. Tese (Doutorado em Letras). UNICAMPI. CAMPINAS. SP. 2015.

Jornal o Progresso. Dourados MS. Disponível em: <http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/justica-pede-despejo-de-indigenas-em-dourados>. Acesso em: 24/ago. 2016.