

ESTELA APARECIDA DAMIÃO

**SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

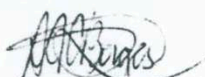
Orientadora Prof.ª Dr.ª Angela Derlise Stübe

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 30/11/2017.

BANCA EXAMINADORA



PROF.ª DR.ª ANGELA DERLISE STÜBE - UFFS



PROF.ª DR.ª ÁGUEDA APARECIDA DA CRUZ BORGES - UFMT



PROF.ª DR.ª MARY NEIVA SURDI DA LUZ - UFFS

SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Estela Aparecida Damião¹

Angela Derlise Stübe²

RESUMO: Neste artigo visamos analisar sentidos construídos em livros didáticos (LDs) de língua Portuguesa sobre indígenas. Para isso, o “corpus” para análise é recortado de uma coleção de LDs utilizada em uma instituição de ensino da cidade de Chapecó-SC, que recebe grande número de estudantes indígenas. Teoricamente, fundamentamo-nos na Análise do Discurso (AD) de orientação francesa. A partir do gesto interpretativo, um conceito, que se mostrou importante para este trabalho, o de silenciamento (ORLANDI, 2007), já que o LD, material muito presente em sala de aula, apresenta diversos sentidos e o que não é dito, também, significa. Analisamos três LDs do Ensino Médio, observando os discursos que se remetem aos indígenas. Dessa forma, percebemos regularidades no material, como a presença dos indígenas no ensino da literatura, fato que leva a um imaginário idealizado, e faz com que esse povo seja visto somente como parte do passado, o que acaba levando os indígenas da atualidade ao silenciamento.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Sujeito indígena. Silenciamento. Sentidos.

1 Introdução

Este trabalho visa analisar sentidos produzidos sobre o indígena em livro didático (LD) de língua Portuguesa. Para tanto, trabalhamos com a coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2013), da Editora Moderna, voltada para o ensino médio (1^a, 2^a e 3^a série), utilizada na Escola de Educação Básica São Francisco em Chapecó- SC. Essa instituição foi escolhida por contar com um número significativo de estudantes indígenas.

O fato de ter sido aluna da educação básica em escola pública e, também, docente (na disciplina de língua portuguesa) nos anos de 2015, 2016 e 2017 possibilitou maior contato com a sala de aula. Nos dois primeiros anos, 2015 e 2016, fui professora admitida em Caráter temporário (ACT) pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina; no segundo semestre do ano de 2016, e parte do ano de 2017, ministrei aulas como bolsista, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com essa experiência foi possível perceber que indígenas, independente da etnia, são representados nos LDs de língua Portuguesa, pelo menos nos que analisei, somente no ensino da Literatura.

Como forma de entender melhor essa ocorrência, este trabalho se insere no projeto *Ser-estar-entre-línguas-culturas: narrativas de estudantes indígenas na educação básica em*

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. E-mail: estela.damiao159@gmail.com

² Professora Dr^a da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. E-mail: angelastube@uffs.edu.br.

Chapecó, sob coordenação da profa. Dra. Angela Derlise Stübe, o qual auxiliou no contato com o assunto. Assim, foi se constituindo o interesse em estudar como e que discursos são produzidos sobre indígenas no livro didático de língua Portuguesa.

Esse material de ensino – o livro didático – é um instrumento muito utilizado em sala de aula (CORACINI, 1999), mas isso não quer dizer que ele seja um material a ser concebido como verdade absoluta. Por isso mesmo, levantamos a questão: Que sentidos sobre indígenas são construídos no livro didático de língua Portuguesa? Para respondê-la, formulamos a hipótese de que há um silenciamento dos/sobre indígenas, na sua diversidade, nesse suporte didático. Pautamo-nos em autores que abordam temas sobre indígenas no ensino brasileiro, a partir do aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, para a análise dos LDs.

No gesto interpretativo, pode-se perceber um processo de apagamento do indígena que foi se delineando com a chegada dos europeus ao Brasil, de acordo com Orlandi (2008). Esse processo pode ter influenciado o modo como indígenas são discursivizados no LD. Levantamos a possibilidade de haver um apagamento dos povos indígenas que, apesar do genocídio, etnocídio, historicamente, estão presentes na nossa atualidade, dessa forma, buscamos interpretar o não-dito que, segundo Orlandi (2007), faz parte da história e dialoga com o silêncio, produzindo sentidos.

Desse modo, nossa pesquisa busca proporcionar um acréscimo a trabalhos já elaborados em relação ao indígena e ao livro didático. Este artigo se aproxima de alguns trabalhos existentes que trazem a abordagem indígena no ensino; no entanto produz um deslocamento, uma vez que nos utilizamos de outra opção teórica (AD) para analisar um “corpus” específico, vinculado a uma escola da região oeste de Santa Catarina. Nessa linha, dialogamos com os seguintes autores: Borges (2014), Coracini (1999), Cordeiro Mariano (2006), Orlandi (1996, 2007, 2008, 2013) Pêcheux (1995) e Stübe (2008).

Entendemos que o dispositivo teórico de interpretação proposto será fundamental para compreender alguns discursos existentes em relação aos indígenas, já que esse assunto envolve história, língua e discurso, e entender como esses discursos afetam o ensino. No sentido de alcançar o leitor, organizamos o texto da seguinte maneira: primeiramente apresentamos a fundamentação teórica, na qual abordamos as questões de identidade e subjetivação a partir de Borges (2014). Na sequência, destacamos Orlandi (2007) para discutirmos o conceito do silenciamento. E para finalização dessa seção, refletimos sobre a importância do livro didático para o ensino, no Brasil, levando em conta que o LD constitui o universo discursivo de nossa pesquisa.

Após a fundamentação teórica, apresentamos a análise. Inicialmente, realizamos uma abordagem histórica em relação aos sentidos que foram sendo produzidos sobre o indígena ao longo do tempo (CORDEIRO MARIANO, 2006; ORLANDI, 2008). Na sequência, apresentamos os LDs e analisamos discursos sobre o indígena que os constituem. Também, discutimos o silenciamento e a maneira pela qual ele funciona no material de ensino. No último tópico, trazemos as considerações finais.

2 Fundamentação Teórica

Ao sublinhar a importância de uma pesquisa, consideramos, também, a relevância de uma base teórica que sustente a análise do material significativo selecionado para a produção do trabalho. Para tanto, este capítulo se volta a conceitos significativos para o desenvolvimento do nosso artigo. Assim, começamos esta seção apresentando os conceitos de sujeito e discurso, já que todo o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, inscrevendo-se em formações discursivas, o que o faz sujeito do discurso.

Para a compreensão e interpretação dos discursos construídos pelo material de análise, primeiramente, procuramos explicar as noções de sujeito e discurso. Pêcheux (1995) afirma que todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Para o autor, a interpelação “tem, por assim dizer, um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja ‘sempre-já-sujeito’” (PÊCHEUX, 1995, p. 155). Essa interpelação, segundo o autor, dá-se pelo vínculo entre o sujeito de direito e o sujeito ideológico, que o insere no processo discursivo.

Desse modo, pelo efeito ideológico, o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas, compreendidas com o campo de saber que, numa situação de interlocução específica, a partir de formações ideológicas, determina “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Compreendemos, então, que os discursos são constituídos por meio das formações discursivas que constituem o sujeito e sua posição sócio histórica. Por isso, para a compreensão dos discursos sobre indígenas presentes nos LDs, utilizamos a AD de orientação Pêcheuxtiana, a qual explica que os sentidos e as formações discursivas são construídos historicamente.

Assim, mesmo não tendo consciência, somos todos sujeitos ideológicos, determinados pelos discursos que nos rodeiam. Ou seja, se existem certos discursos é porque estão inscritos em formações discursivas que nos remetem a um já-dito. Por exemplo, se pensamos nos indígenas como pessoas que deveriam viver na aldeia e não os reconhecemos em nossos dias atuais, é porque há formações discursivas que nos remetem a esse imaginário e, muitas vezes, esse imaginário é propagado na escola.

Ao considerar o imaginário integrante da constituição do sujeito, Orlandi (1996) nos auxilia a entender esse conceito. A autora afirma que “Falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições, [...] [destaca-se que] são formações imaginárias” (ORLANDI, 1996, p. 158). A autora, ainda, expõe que nas formações imaginárias considera-se:

- (i) A relação de forças: lugares sociais e posição do sujeito em relação ao discurso;
- (ii) A relação sentido: relação de um discurso com outro(s);
- (iii) A relação antecipação: representações de locutor e interlocutor.

Dessa maneira, o sujeito cria a ilusão subjetiva, a partir da qual acredita ser fonte própria de seu discurso, não percebendo que sempre se fala a partir de outros discursos (ORLANDI, 1996, p. 158). Nessa perspectiva, os sujeitos possuem certos imaginários, que foram construídos com base nas relações de forças, sentido, antecipação, fato que contribui para a reflexão sobre as construções imaginárias que os estudantes têm ao aprenderem sobre os povos indígenas. Pois, na educação escolar, os indígenas são (quase) sempre mostrados em ocas, com poucas roupas, como parte do passado ou o heróis de obras literárias (sobre essa questão será aprofundada nas análises).

As formações imaginárias são produzidas a partir processos discursivos e históricos em que o sujeito está inserido, e é por isso que ele enuncia de acordo com determinadas formações discursivas, sem controle sobre as formações ideológicas que o constituem. Ao falar, o sujeito tem a ilusão de estar usando expressões nunca ditas antes, ou ainda, parece-lhe estar pronunciando seu enunciado da melhor maneira possível, por isso supõe que a linguagem seja transparente. Pêcheux (1995, p. 160) nos esclarece a respeito desse ponto ao afirmar que “o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”.

Nesses termos, ao abordar esse caráter material do sentido remetemo-nos à construção do sentido. Orlandi destaca que para haver sentido há necessidade do silêncio. Para a autora, existem dois tipos de silêncio, a saber: o fundador e a política do silenciamento. No primeiro se compreende que “o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva a compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*” (ORLANDI, 2007, p. 68). O segundo, a política do silenciamento, limita o que se quer dizer, ou seja, o que não se quer dizer é excluído, dessa forma, os sentidos que não se quer produzir são evitados, como a autora expõe: “O silêncio

trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74).

Nessa perspectiva, ao destacarmos que o sujeito é constituído por determinadas formações discursivas, estamos nos colocando na história, pois é ao longo da história que os discursos se constroem. Diante disso, questionamos o seguinte: Que sentidos vêm se construindo sobre o indígena? A que imaginário esses sentidos levam em relação ao sujeito indígena? Borges (2014, p. 74) explana o imaginário que ela tinha sobre o indígena ao encontrar um grupo de indígenas em uma Rodoviária de Barra do Garças/MT em 1982: “chamou-me a atenção a presença indígena no espaço da cidade, pois imaginava encontrá-los em aldeias. Esse imaginário se deve ao discurso escolar materializado na história do Brasil”. Essa reflexão da autora sustenta nossa hipótese de que os sentidos sobre os indígenas no LD tendem a uma imagem idealizada sobre eles.

Ao estudar a presença do indígena Xavante na cidade de Barra do Garças, Borges nos traz aspectos relevantes para nosso questionamento e para este estudo em geral.. Ela afirma que “É possível dizer que o processo de rejeição aos povos indígenas vem se mantendo durante séculos e se efetiva pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais poderosos” (2014, p. 83). Fato que nos esclarece acerca da importância da linguagem e sobre a força que ela possui, pois, sendo ela (a linguagem) a materialidade do discurso, pode ajudar a disseminar certos discursos, como o que a autora aponta: a rejeição ao indígena.

Desse modo, Borges (2014) aborda a linguagem como um mecanismo poderoso, fato interessante a ser analisado. Como a autora expõe, a linguagem representa uma “violência simbólica”, nos perguntamos, então, se essa violência se faz presente no material didático analisado e como isso ocorre, já que a linguagem (seja escrita ou oral) pode materializar certos discursos sobre o indígena. Os indígenas apresentados aos estudantes são os que existem na nossa atualidade? Propomo-nos a verificar esse funcionamento, analisando os sentidos que os LDs apresentam.

Nessa orientação, Borges ainda formula:

Pelo efeito de evidência, a imagem de índio³ do passado vai se mantendo, mas, se por um lado, se repetem e se impõem os sentidos carregados de negatividade em relação aos povos indígenas, por outro, percebem-se outros sentidos diferentes na disputa por espaços de significação, o que, sob o meu parecer, aponta para um deslocamento discursivo, sintoma de que não estamos fadados à reprodução e à fixidez dos sentidos (BORGES, 2014, p. 82).

³ A autora vem repensando sobre a designação “índio”, a partir da posição de grupos que negam essa designação colonizadora e optam por serem chamados por indígenas, quando não se sabe a sua autodenominação. Esta nota serve para toda vez em que aparecer a palavra indígena, em texto da autora.

A autora analisa, então, a subjetividade e o processo de identificação do indígena Xavante, e nos traz uma importante reflexão: “a imagem de indígena do passado vai se mantendo”. Porém, ela mesma afirma que não estamos designados a reproduzir esse discurso. Mas, se na escola são apresentados somente sentidos que remetam os indígenas ao passado ou, ainda, sentidos que representam um indígena idealizado, como os alunos terão outro imaginário?

Cordeiro Mariano (2006) mostra que esses imaginários vão sendo concebidos no âmbito escolar. A autora expõe em seu trabalho, “A representação sobre os indígenas nos livros didáticos de história do Brasil”, a questão da permanência da imagem de um indígena que não está mais presente na atualidade: “[...] os indígenas são quase sempre estudados no passado, aparecem em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica de grande parte da historiografia em curso” (CORDEIRO MARIANO, 2006, p. 11). Esse fato nos remete à compreensão de que há certo silenciamento dos indígenas da contemporaneidade que se constrói no material didático.

Além disso, podemos entender com Orlandi (2008) esse apagamento e silenciamento relacionados ao indígena. Nas suas palavras:

O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os indígenas), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente. (ORLANDI, 2008, p. 58).

Esse silêncio pode significar tanto quanto outros sentidos que foram construídos em relação aos indígenas (brasileiros). Em outras palavras, “o silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*” (2007, p. 31). Entendemos, então, que o silêncio também constrói sentidos, não é necessário dizer, pois o não-dizer, também, tem significado. A autora acrescenta que o silêncio está em diferentes gêneros e diferentes discursos, por isso identificamos o seu funcionamento em nosso material de análise, ou seja, no livro didático.

É importante escrever que não podemos compreender o silêncio sem observar a história, pois “sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, é impossível compreender o silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 45). Assim, para analisarmos os sentidos que se produzem em um discurso – ou quando há silenciamento – necessitamos analisar o processo histórico-social e discursivo, para conseguir compreender a sua construção.

Nessa perspectiva, é necessário observar que sentidos vieram sendo construídos sobre o indígena. Questionamo-nos sobre a forma como o imaginário em relação ao indígena foi sendo construído e, para isso, é necessário recorrer à história para entender que discursos foram direcionados ao sujeito indígena, ou ainda, como ele foi sendo silenciado. Sobre o exposto, Orlandi explana que

(...) o indígena não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos.

Mesmo se eles têm boas intenções, como mediadores, eles reduzem os indígenas a “argumentos” da retórica colonial. Eles falam do indígena para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o indígena não conta. Trata-se da construção de sentidos que servem sobretudo à instituição das relações colonialistas entre os países europeus e o Novo Mundo. (ORLANDI, 2007, p. 57-58).

Mais uma vez, destacamos a contribuição da história para que haja o apagamento do sujeito indígena, uma vez que “(...) é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o indígena, processo que o colocou *no* silêncio. Nem por isso ele deixa de significar em nossa história” (ORLANDI, 2007, p. 58). Consideramos, então, que o apagamento ou o silenciamento não fazem os indígenas deixarem de significar, assim, reiteramos os nossos questionamentos: de que maneira esses sujeitos significam no LD de língua Portuguesa? Que sentidos são construídos sobre os povos originários de nosso país nesse material? Além disso, qual imaginário está sendo construído sobre o sujeito indígena?

Diante do exposto, destacamos que o discurso terá seu sentido produzido de acordo de como se inscreve na história, em outros termos “o discurso é sempre produzido, a partir de certa historicidade, e é entendido como efeito de sentido entre enunciadores historicamente situados” (STÜBE, 2008, p. 29). Por isso, é válido pensar em como o sujeito indígena está situado hoje, e que efeitos de sentido o LD pode produzir sobre esse sujeito.

Ao conceber o LD como um lugar no qual se constituem sentidos, objeto de ensino que aluno e professor usam diariamente, trazemos Coracini (1999) que aborda a importância do material. A autora expõe que “os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas” (1999, p. 11).

A autora, ainda, afirma que “É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio [...]” (CORACINI, 1999, p. 34). Dada a forte importância que se

dá ao LD em instituições escolares do ensino regular, se confirma a relevância da nossa proposta.

Para Coracini (1999, p. 69), há procedimentos que designam o LD como algo fechado à interpretação, que “revelam a concepção, pelo autor e editor do LD e, possivelmente, pelos seus consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor”. Ela, ainda, aponta que esse fato produz efeito de verdade em relação ao material de ensino analisado, ou seja, o LD concebido dessa forma faz com que os docentes e discentes o tenham como a verdade a ser seguida, com sentido completo, sem ser questionável.

Entretanto, Cordeiro Mariano (2006) afirma que devemos considerar “que o livro didático não é uma produção neutra, visto que, traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, enfim, de uma série de fatores que influenciam esta produção” (2006, p. 13). Ou seja, o LD depende de diversos fatores para que seja construído e pode ser afetado por eles.

Por conseguinte, buscamos, neste artigo, perceber como os discursos presentes no LD significam na materialização dos povos indígenas, já que Coracini (1999, p. 68) explana que o LD “se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e assumido pelos seus usuários (professor e aluno)”. Assim, é significativo que se analise *quais* sentidos estariam “estabelecidos” pelo LD e *como* esse material os constrói.

Essa visão do LD assumida como algo completo instaura, ao nosso ver, o silenciamento de certos discursos, pois se ele não é questionado nem discutido será visto como algo fechado, com sentido único. Por outro lado, como já comentamos anteriormente, ao silenciar, também, há sentidos que podem ser interpretados. Abordaremos isso, de modo mais detalhado, nas análises.

Para dar sequência às nossas reflexões, trazemos Orlandi que ao se referir aos indígenas afirma que eles “São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico ‘transparente’: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro, através de um ‘salto’” (ORLANDI, 2008, p. 66). O que diz a autora é mais um motivo para observar os discursos mobilizados sobre indígenas no LD e como são construídos (discursos acerca dos gentios de que só viviam em ocas, e de que não participavam da vida social do “branco”), bem como o silenciamento do indígena presente na atualidade e a reprodução de um imaginário que tem-se desse povo: como parte do passado e/ou idealizado.

3 Análise do Livro Didático

Nessa seção serão apresentadas as análises dos textos e atividades que compõem os LDs selecionados, juntamente com sequências discursivas e imagens que julgamos importante mostrar. Inicialmente, expomos alguns apontamentos utilizamos para tal análise. Em seguida, apresentamos um tópico voltado às condições de produção para explicar a reprodução de certos discursos e situar o leitor na questão relativa ao processo histórico que determinou certos imaginários sobre o indígena.

Do mesmo modo, buscamos trazer alguns pontos presentes na legislação que remetam ao indígena. Para isso, recortamos sequências discursivas de alguns documentos que se voltam ensino. Ao final desta seção, apresentamos a análise do material didático, “corpus” de nosso trabalho.

3.1 Alguns apontamentos metodológicos

Considerando o objetivo deste trabalho, ou seja, interpretar como os textos presentes na coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (2013) – das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara – da Editora Moderna, voltada para o ensino médio (1^a, 2^a e 3^a série), constroem sentidos e como eles significam, já que “(...) a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2013, p. 17). Como forma de nos referenciarmos aos livros de cada ano, utilizaremos os números 1, 2 e 3, juntamente com a sigla de livro didático (LD). Desse modo, o livro do primeiro ano será identificado como LD1, o segundo LD2 e o terceiro ano, LD3.

Consideramos que “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2013, p. 26). Com base nesses gestos de interpretação, primeiramente, fazemos uma explanação do processo histórico em que foram se construindo certos discursos sobre o indígena e projetando o imaginário que circula sobre ele; na sequência, tratamos dos recortes de documentos que se voltam ao ensino e que se referem ao sujeito da pesquisa (o indígena).

Borges traz uma observação interessante, ao escrever que:

Instalado no interdiscurso, o discurso do passado se materializa e atualiza, como, por exemplo, na base linguística dos enunciados: “índio não é gente”, “índio é bicho”, “índio não trabalha”, “índio não é como nós”, que retomam “índio selvagem”,

“índio preguiçoso”, “índio não é brasileiro” e outros que caracterizam o discurso da “descoberta”. (BORGES, 2014, p. 82-83).

Tal apontamento nos auxilia na percepção de que o discurso que distancia os indígenas daqueles que se denominam “brancos” ainda existe, além de propiciar a reflexão de que ainda se concebe o indígena como selvagem. Assim, como Borges, pretendemos interpretar se esses sentidos se sustentam em nosso material de análise.

Para compormos o “corpus” de pesquisa, constituído de sequências discursivas, primeiramente, buscamos termos e imagens que remetessem aos povos indígenas. Depois de percebermos que esse material só se fazia presente em capítulos referentes à literatura, passamos a analisar quais os sentidos esses textos criavam sobre o sujeito indígena. Assim, passamos ao processo discursivo, considerando os sentidos possíveis, já que “todos os sentidos são *de direito* sentidos possíveis. Em certas condições de produção, há, *de fato*, dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros sentidos possíveis” (ORLANDI, 1996, p. 162).

Como já mencionamos, antes da análise dos LDs, elaboramos alguns comentários sobre determinados documentos voltados à educação, assim como procuramos explicar o processo histórico que construiu determinados imaginários sobre os aborígenes de nosso país, como segue.

3.2 Documentos voltados à educação: como abordam a questão indígena?

Apresentamos nessa seção alguns recortes de documentos como: a Proposta Curricular de Santa Catarina (PSCS)⁴; o Plano Nacional da Educação (PNE); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados ao Ensino Médio. Além desses, buscamos, também, sentidos sobre os indígenas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica São Francisco, que, como já relatamos, é a instituição que faz o uso dos LDs analisados e possui estudantes indígenas. Esses documentos são mobilizados como modo de situar determinadas condições de produção do discurso sobre o indígena no LD.

Diante disso, trazemos, inicialmente, a orientação da PCSC, a qual explica que as instituições escolares, vistas como lugares para o ensino, devem proporcionar aos estudantes um ambiente acolhedor e que respeita a diversidade. Nessa linha, constatando a necessidade de se olhar para as diferentes etnias presentes em sala de aula, a ERER (Educação das

⁴A escolha por esse documento se deu por este reger a escola de Chapecó, já que pertence ao estado de Santa Catarina.

Relações Étnico-Raciais) formula:

Por se tratar de uma política curricular, [...] contesta a ausência dos sujeitos étnicos de matriz africana e indígena no “território do conhecimento”. E, em sendo o currículo um espaço de tensões e disputa, traz em seu histórico registros de exercícios de diálogo, por diversos segmentos da sociedade brasileira, em defesa de uma escola manifestadamente plural. (SANTA CATARINA, 2014, p. 67).

Por conseguinte, a PCSC evidencia a necessidade de se trabalhar com a diversidade em sala de aula, como modo de superar a indiferença que as condições sociais e a história criaram sobre determinados sujeitos.

Assim, percebe-se a importância da seleção do LD a ser utilizado, considerando os sujeitos presentes na sala de aula e a diversidade existente. Ou seja, a escola como lugar que acolhe muitas pessoas, de diversas etnias, pode tanto contribuir para que a diversidade seja vista na sua totalidade quanto para o silenciamento de certas etnias, isso dependerá do planejamento e de como serão trabalhados os textos dos LDs.

Além disso, no PNE (2014) observamos que os indígenas são pensados, em grande parte da legislação, quando se fala em escolas de comunidades indígenas. Na meta 7, lê-se o seguinte objetivo: “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir [algumas médias para o Ideb]”, médias que são apresentadas no documento. A estratégia que se refere ao indígena traz o seguinte:

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, (...), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014).

Observamos que o ensino sobre a cultura e a história indígena é solicitado. É uma forma de não deixar que se esqueça a historicidade desse povo. No entanto, novamente levantamos a questão do indígena trazido como parte do passado que, se não trabalhado de maneira a lembrar que há indígenas na nossa realidade social, pode criar sentidos que causam o silenciamento/apagamento desses povos e da resistência histórica deles para sobreviver à revelia do desejo do Estado e da sociedade ocidental, em geral.

Em relação à LDB (1996), no artigo 26 expõe que o Ensino Básico deve contemplar, no Ensino Fundamental e Médio, uma parte diversificada que deverá considerar as características locais e regionais da cultura, sociedade, entre outros. Nesse mesmo artigo, encontra-se a seguinte recomendação “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Ou seja, o

discurso que perpassa sobre o indígena, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases, volta-se novamente ao ensino de História.

A LDB faz alusão à língua somente quando a educação é dirigida às comunidades indígenas, como no caso do artigo 35-A que apresenta: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Nos perguntamos: esse ensino só é válido em escolas que fazem parte de comunidades indígenas? Então, quando temos alunos indígenas que estudam em escolas de Educação Básica, não consideradas parte da comunidade indígena, não se tratará da língua materna desse grupo?

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se pelos PCNs (2000) voltados ao Ensino Médio, já que a coleção de livros analisada diz respeito, também, a essa fase escolar. No documento relativo à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, logo na apresentação, lê-se que “O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta [...]” (BRASIL, 2000, p. 4). Dessa forma, salienta-se, no documento, a importância das disciplinas da área de humanas para auxiliar os alunos na adequação de textos em situações de uso. Dessa maneira, “Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano” (BRASIL, 2000, p. 19).

Além disso, esse documento aborda a importância da linguagem e a possibilidade de se dar espaço para o não-dito. “Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social” (BRASIL, 2000, p. 20). Portanto, considera-se a verbalização e a linguagem como processos para amenizar a deslegitimação de determinados grupos sociais.

Para finalizar esta seção, encontramos no PPP da escola São Francisco, na parte que se refere ao papel da escola – intitulada “Papel da EEB São Francisco para o Ensino Médio” – a necessidade de se considerar a diversidade. O texto salienta o seguinte objetivo:

Apresentar a diversidade de raças, de culturas, de gênero, de valores, de ideologias, de práticas sociais, como algo extraordinário e estimulante para a vida humana e que qualquer discriminação, preconceito, execração são patologias sócio-culturais que precisam ser combatidas (PPP, 2014, p. 10).

Após essa breve descrição, constatamos que os documentos abordam a situação dos nativos, seja com o termo indígena ou a partir do termo diversidade. Eles propõem, então, que seja trabalhada no âmbito educacional essa questão da diversidade, reconhecendo a

importância da mesma, por isso, a insistência (nossa) de que o LD deve abordar também a diversidade presente em sala de aula.

3.3 Condições de produção e alguns fios históricos

Ao pensar nos indígenas como povos que têm seus direitos ignorados, somos remetidos à história. Orlandi, por exemplo, ao discutir a questão da pacificação dos indígenas na época da colonização, destaca que “[...] pacificar é produzir o apagamento da cultura indígena, anular qualquer forma de resistência; e a imagem que se tem do indígena é a daquele que ‘deve’ submeter-se ao branco, que ‘deve’ reconhecer a autoridade do branco” (ORLANDI, 2008, p. 77).

Dessa forma, a história nos mostra, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a interiorização dos povos originários, e o esquecimento que foi se produzindo sobre eles. Os sentidos que levaram o indígena a ser alguém sempre determinado pelo branco foram muitos. Nessa perspectiva, somos remetidos ao imaginário a que fomos submetidos em relação aos indígenas, aquele povo que foi colonizado, sempre remetido ao passado, a imagem de seres que vivem na mata, de caça e pesca e mal sabem falar a língua Portuguesa.

É possível afirmar que, nacionalmente, o discurso sobre os povos indígenas, significativamente/historicamente, inscreve-se na homogeneidade e imprime a relação indígenas e mata/selva, portanto, a cidade não comporta índio. O inevitável contato entre povos indígenas e não indígenas, desde a colonização do Brasil, e no espaço que se dá no ir e vir da aldeia para a cidade, é repleto de significações. (BORGES, 2014, p. 84).

Devemos concordar que os indígenas que aparecem e são apresentados para nós são aqueles de séculos passados. Situação que percebemos na escola, desde pequenos, assim como nos discursos que nos rodeiam. Inclusive, possivelmente nos surpreendamos pensando, ao falar em indígenas, em pessoas vivendo em aldeias e que não tenham nenhuma relação com as tecnologias e com a sociedade em que vivemos. Mas esse fato se deve ao imaginário que temos. Borges entende “que a imagem de indígenas do passado se repete como modo de impedir que se enxergue, considere as mudanças históricas produzidas no/pelo contato, que as condições de produção na sociedade atual são outras e que os indígenas, no presente, também, são outros” (2014, p. 86).

Orlandi (2013, p. 37) expõe que “[...] dizemos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história”, dessa forma compreendemos, então, que os sentidos podem ser diferentes, pois dependem de sua inscrição na história. No tocante a isso, observamos que o indígena inscrito na história é aquele selvagem que vive na floresta, e continua sendo

concebido assim em pleno século XXI, fato que será abordado na análise dos LDs.

A esse respeito, Cordeiro Mariano (2006) reflete que foi se construindo, ao passar do tempo, uma imagem do indígena determinada pelo olhar europeu.

A partir do período das grandes navegações e da chegada de Cristóvão Colombo nas terras que foram denominadas como América ou Novo Mundo, uma considerável elaboração de imagens sobre os povos que aí habitavam, começou a delinear-se. Estas, contudo, produzidas a partir dos padrões culturais europeus. (CORDEIRO MARIANO, 2006, p. 43).

Desde então, reproduzimos essa imagem através dos discursos que se mantêm. Afinal “[...] O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento, que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2013, p. 22). Por essa razão, não pretendemos opor o processo (histórico) ao produto (discurso que temos hoje), pelo contrário, esse processo auxilia na interpretação de certos sentidos.

Cordeiro Mariano apresenta a concepção concebida nas literaturas de viagem (gênero que se encontra em nosso material analisado, como veremos adiante) e também esclarece que essa concepção leva o leitor a ter determinadas visões em relação ao indígena:

Toda a literatura de viagem nos encanta com as imagens que são carregadas de significados, que trazem à tona as temporalidades vividas por esses pensadores, imagens que nos falam de um contexto, que nos fazem compreender as influências sociais, políticas ou econômicas que permeiam suas construções, ora silenciando, ora enfatizando determinadas representações. O leitor, a partir das literaturas de viagem, começou a ter em mente várias representações sobre os indígenas. (CORDEIRO MARIANO, 2006, p. 48).

Mais uma vez, percebemos o poder da linguagem que Borges evidencia. Com a linguagem se reproduzem os discursos, e, assim, se repetem os sentidos que relacionam o sujeito indígena àquele que ainda não convive socialmente com o restante das pessoas que vivem no Brasil. Através dessa “violência simbólica” – termo sugerido por Borges (2014) – o indígena é visto como ser que vive na mata, como o herói das “literaturas” ou como um ser “sem crenças”. Essa representação ocasiona o silenciamento dos indígenas que existem na nossa contemporaneidade. Vejamos a seguir como isso se sustenta nos LDs de LP.

3.4 Livro didático: sentidos que se regularizam e que se emaranham

No gesto interpretativo, verificamos a existência de algumas regularidades nos três LDs. Todos apresentam o indígena em capítulos que dizem respeito à literatura. Além disso, na maioria dos textos o indígena é representado como selvagem, alguém que faz parte do passado, ou ainda, como um ser idealizado – o herói que aparece em textos literários.

Nesse sentido, trazemos Pêcheux (1995), que trata dessa idealização ao analisar um trecho que seria possível encontrar em uma sequência relacionada ao romance clássico, ele ressalta que o romancista “cria seu mundo”. O autor expõe, ainda, que

A partir do momento em que ‘o ponto de vista cria o objeto’, toda noção e, do mesmo modo, todo conceito aparecem como ficções cômodas, ‘maneiras de falar’ que põe em dúvida, ao se multiplicarem os seres fictícios e os mundos possíveis, a *existência independente do real como exterior ao sujeito* (PÊCHEUX, 1995, p. 169).

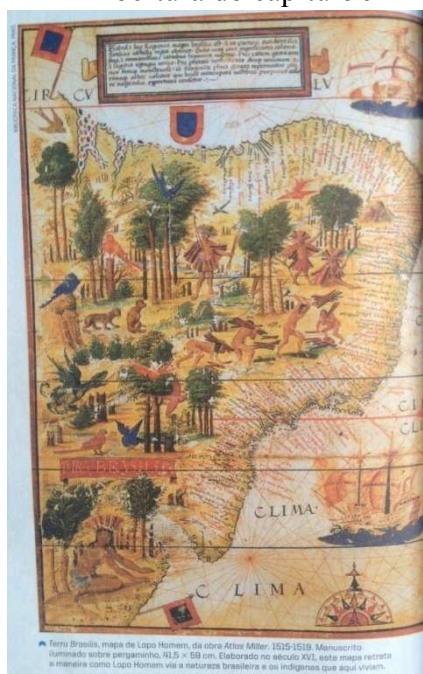
Nesses termos, temos indígenas criados em mundos possíveis e ficções cômodas, pois são vistos no passado, com arco e flecha, vivendo na floresta. Ou, ainda, como heróis, representando a nacionalidade brasileira, seres idealizados na literatura.

Como já mencionado, os LDs selecionados fazem parte de uma mesma coleção e foram escolhidos, justamente, por buscarmos perceber se há alguma regularidade entre eles. Explanaremos sobre a estruturação dos LDs e discutiremos o que o material apresenta aos estudantes, procurando analisar os sentidos que se constroem em relação aos indígenas.

Percebemos que, em um âmbito mais global, os LDs são divididos em três partes: a primeira comporta capítulos que abordam a literatura, a segunda parte se refere à gramática e a terceira à produção textual. Essa estrutura se repete nos três livros. Buscamos encontrar nos livros conteúdos que se voltam aos povos indígenas, para assim analisar que sentidos os discursos constroem em relação a esse povo. Diante disso, é importante expor o que Orlandi salienta: “há um trabalho silencioso na relação do homem com a realidade que lhe propicia a sua dimensão histórica, já que mesmo o silêncio é sentido. O que nos leva a concluir que não se pode estar fora do sentido assim como não se pode estar fora da história” (ORLANDI, 2007, p. 92).

Vale lembrar que os LDs do recorte são utilizados em uma instituição que têm alunos indígenas, o que torna este objeto mais importante. O primeiro LD analisado foi o do 1º ano. A primeira vez em que se faz referência ao indígena no material é na página 107, na parte que condiz à literatura. A unidade tem o título de “A literatura no período colonial” e inicia-se com um pequeno texto que explica que o Brasil, no século XVI, passou a fazer parte da história ocidental. Em seguida, na página 108, tem-se o capítulo 9, primeiro dessa unidade, intitulado “Primeiras visões do Brasil”. O início desse capítulo se dá com a seguinte imagem:

Abertura do capítulo 9



Fonte: LD1, 2013, p. 108.

Percebe-se que indígenas estão representados nessa imagem, indígenas selvagens que trabalhavam nas matas e andavam despidos. Ademais, nota-se a grande presença de animais em harmonia com os nativos, como se fossem todos da mesma espécie, mostrando uma comparação. É importante considerar, ainda, a legenda da mesma, “retrata a maneira como Lopo Homem **via** a natureza e os indígenas que aqui **viviam**” (LD1, 2013, p. 108). Os verbos remetem ao passado assim como a descrição do século em que ela foi feita: XVI. As questões que vêm em seguida continuam se referindo a essa imagem, remetendo somente ao passado.

Dessa forma, são apresentadas questões referentes à imagem, e ao modo como viviam os indígenas. Uma das questões pede o seguinte:

Observe os indígenas. Que atividades eles realizam?
O fato de serem retratados realizando essas atividades revela o modo como **eram** vistos pelos europeus. Explique como pode ser caracterizado esse olhar europeu para os indígenas. (LD1, 2013, p. 109).

Destacamos o verbo ser colocado no passado, “o modo como [os indígenas] **eram** vistos pelos europeus”, e nos questionamos o modo como hoje eles **são** vistos. Essa questão leva à reflexão de como era a vida dos indígenas, porém não se colocam outras questões que chamem a atenção a como **são** os indígenas de hoje. Destacamos, também, a segunda parte da questão, pergunta-se como o olhar europeu pode ser caracterizado para o indígena, contudo que indígena: o que está em nosso imaginário, aquele do século XVI ou para os que vivem hoje? Consideramos importante a análise da linguagem presente em nosso material, porque

como Orlandi afirma, “Um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem”. (ORLANDI, 2013, p. 45).

Logo após essas questões, encontra-se um texto chamado “Onde fica a terra da América ou Brasil, que vi em parte”, de Hans Staden. Trata-se de um relato sobre os habitantes, animais e o tipo de terra que ele avistou na América. O autor se refere aos indígenas que aqui viviam como um povo “astuto” e sempre pronto para “devorar seus inimigos”.

Ainda, nesse capítulo, o livro traz textos que abordam a chegada dos portugueses ao Brasil, o modo de viver dos indígenas daquela época e alguns relatos feitos por navegadores da época, como, por exemplo, Américo Vespúcio. São apresentadas cartas e crônicas de viagem, que descrevem as terras do Brasil e o povo que aqui vivia antes da chegada dos europeus (todos separados em subtítulos como: “o projeto colonial português”, “o impacto dos descobrimentos”, “os relatos de viagem e o público”, a “linguagem dos cronistas”etc.).

Diante do exposto, vale a reflexão de alguns subtítulos que compõem o capítulo, como “o projeto colonial português” e “o impacto dos descobrimentos”. O primeiro nos remete aos portugueses, nomeando o fato de terem encontrado as terras que antes pertenciam aos indígenas como um projeto português, excluindo os povos indígenas desse título, inclusive. O segundo trata brevemente do impacto cultural dos europeus com os nativos, como podemos conferir:

Juntamente com a invenção da prensa móvel por Guttenberg, os descobrimentos marítimos simbolizam o início da Era Moderna. Depois da descoberta das terras americanas, toda a geografia medieval teve de ser mudada.

Os portugueses foram o primeiro povo europeu a desembarcar no Brasil, na Índia, na China, no Japão e, acredita-se também, na Austrália. O contato com culturas e religiões muito diferentes das europeias forçou o início de uma mudança de mentalidade, ainda que os colonizadores impusessem seus valores às populações nativas que encontravam nos novos territórios. (LD1, 2013, p. 111)

Relata-se que com o impacto da cultura houve uma “mudança de mentalidade, ainda que os colonizadores impusessem seus valores às populações nativas que encontravam nos novos territórios”, mas não se aborda mais a questão do impacto cultural. É nisso que se baseia esse pequeno texto, dois parágrafos para trazer esse “impacto dos descobrimentos”, ainda que não esclareçam tais pontos de forma mais completa. Em outros termos, não há evidências das verdadeiras influências (ou consequências) da chegada dos europeus nas terras brasileiras.

Na sequência, aparecem mais textos que remetem à terra e aos indígenas, mas todas as ocorrências apresentam a imagem de indígenas do século XVI. Ao final, parece haver uma

questão que marca o apagamento dos indígenas da contemporaneidade. Após mostrar mais uma imagem (com o nome de *Homem africano*) de um homem com poucas roupas, com flecha na mão, pede-se que os alunos comparem a imagem com os relatos de viagem, depois dessa questão segue a que finaliza o capítulo:

Com base nessas informações, escreva um pequeno relato de viagem, descrevendo uma cena, paisagem, construção ou personagem do mundo atual, como se fosse um viajante de outra época e com uma linguagem semelhante à dos cronistas do século XVI. Para auxiliá-lo nessa tarefa, sugerimos que você releia os trechos de relatos de viagem apresentados no capítulo. (LD1, 2013, p. 118).

Além dessa atividade fugir do foco do capítulo, que era discutir o Brasil colônia, constatamos que essa parte selecionada apaga o indígena. Por que ele não é citado, se até então eram falados nos relatos de viagem? Ao propor essa atividade, propõe-se um personagem atual, mas não poderia continuar sendo o indígena? Não queremos dizer que a atividade proposta seja inválida, porém parece que um personagem atual deve ser escolhido pelos alunos porque o personagem que antes aparecia nos relatos (o indígena) não pertence à atualidade. Vale lembrar a afirmação que Borges (2014) nos traz, a linguagem é um instrumento poderoso. Esse poder da linguagem é o que fortalece a propagação de certos discursos, como o que aparece no não-dito da questão.

Afinal, ao não falar sobre o indígena como um personagem atual, há o silenciamento o qual Orlandi define como a política do silêncio: “Ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (2007, p. 73). Ao que parece, então, é que um sentido que define o indígena como esse personagem atual (que a atividade solicita) é indesejável.

Ao adentrar nas outras partes do livro não identificamos mais aspectos que remetam aos indígenas, salvo na página 173. Essa página pertence à parte que condiz à gramática, na qual as autoras tratam da ortografia e dos fonemas de algumas palavras. Há um trecho no qual se fala do fonema /j/ advindo de “palavras de origem tupi, africana e árabe”, e é exemplificado “jê, jibóia, jirau, pajé (...)”. No entanto, não há um aprofundamento sobre essa influência de ordem linguística.

Stübe (2008), em sua tese, explana que o sujeito está inserido na linguagem e ao tratar da língua como inscrição histórica afirma que pela memória discursiva

podemos considerar tanto a inscrição do enunciador na língua quanto as marcas da língua no enunciador como fundamentais na sua constituição identitária; vale entender, como um processo imaginário e simbólico que liga o campo do eu ao campo do outro, já que a filiação é condição necessária para a identificação. (2008, p. 24).

Dessa maneira, nota-se a pertinência de se dar atenção à língua, já que ela é constitutiva do sujeito e de sua identidade. Então, ao ignorar a língua, ignora-se o sujeito, o que provoca o silenciamento dos indígenas também através da língua.

O segundo livro analisado é o do 2º ano. Nele, o primeiro momento em que o povo indígena é representado é no capítulo 2, intitulado “Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalidade”, na página 29. O capítulo inicia com uma pintura de 1816, Floresta virgem do Brasil, na qual aparece uma grande mata, uma mulher de vestido e dois indígenas, com poucas roupas e uma flecha na mão. Mais uma vez, trata-se da representação de indígenas nos moldes pré-coloniais.

Quadro Floresta virgem do Brasil



Fonte: LD2, 2013, p. 29.

Depois dessa ocorrência, os nativos aparecem novamente num texto com o subtítulo de “Von Martius e a ‘gênese’ do povo brasileiro”, no qual ocupam a posição de origem do povo brasileiro pois, como é explícito no texto, o indígena “representava a essência da nacionalidade” (2013, p. 33). Pela marca linguística “Representava”, verbo no tempo passado, o que pode estar sendo silenciado? Aponta para o fato de não representar mais?

Em seguida, encontramos, na página 34, um texto intitulado “A poesia indianista da primeira geração”. As autoras dos LDs explicam que os poetas do romantismo que escreveram textos literários relacionados à imagem indígena foram chamados de indianistas. Nesse texto, é mencionado que os povos originários que compõem a literatura indianista são indígenas idealizados, “bem diferente da realidade histórica dos indígenas que aqui viviam”. Após isso, apresenta-se o poeta Gonçalves Dias e trechos de uma de suas obras mais conhecidas, “I-Juca-Pirama”, o qual apresenta como herói um indígena. Aqui, retomamos a

explicação de Pêcheux (1995) sobre o idealismo. O autor reitera que o idealismo se encontra “na posição da realidade como realidade-para-o-pensamento” (PÊCHEUX, 1995, p. 170). Em outras palavras, se temos essa ilusão do real, nos focamos no sujeito apresentado no romantismo e silenciemos os indígenas que existem nos dias atuais.

Contudo, não é apenas nessas ocorrências que percebemos a representação do povo indígena, pois no capítulo 6, “O romance indianista”, página 85, também há uma referência explícita. Importante observar que se trata, novamente, de um capítulo dedicado à literatura. O primeiro texto escrito no capítulo é um trecho da obra “Ubirajara”, de José de Alencar. Além disso, há um trecho da obra “O guarani” do mesmo autor. Após cada texto são propostas questões referentes aos mesmos. Além disso, há um trecho de “Iracema”, a qual é seguida por questões referentes ao texto. Desse modo, percebemos a regularidade de trechos de obras literárias e questões para análise⁵ de cada um. Porém, esses questionamentos sempre buscam focar no enredo que é apresentado.

Em seguida, são dispostos mais alguns subtítulos referentes à literatura indianista e um que nos chamou a atenção: “Uma língua nacional”. Nesse texto, é trazida uma citação de José de Alencar, a qual formula que se deve representar o indígena com “frases que ao leitor pareçam naturais na boca do selvagem” (LD2, 2013, p. 89). Então, são apresentados recortes de obras literárias do autor José de Alencar.

Logo, começamos a perceber que os indígenas estão representado somente em obras literárias, tanto nos volumes 1 e 2 como no volume 3 (que discutiremos logo em seguida). Os povos indígenas que aparecem tanto nas sequências discursivas de obras quanto ao se ler os textos (verbais e não verbais) presentes nos LDs são os que fazem parte do passado. Assim como o fato de aparecer no material de ensino a imagem de indígenas idealizados, que eram heróis, povo que representa(va) a “origem da nacionalidade brasileira”, mas, reitero e os indígenas de hoje? Constatamos um silenciamento em relação a esses indígenas. No entanto, ao fim do capítulo 6, nas páginas 97 e 98, destacamos uma ruptura dessa regularidade de indígenas vistos como heróis ou como parte do passado. Apresentamos isso após a análise do terceiro livro, destinado ao último ano do ensino médio (3º ano).

No livro do 3º ano, encontramos a representação de indígenas no capítulo 3: “Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação” (LD3, 2013, p. 55), primeiramente se relata um pouco sobre a Semana da Arte Moderna e depois, na página 64, encontramos o indígena em uma imagem semelhante a que se encontra no LD do 2º ano –

⁵ Visto que o livro tem como forma de subtítulo, antes da leitura do(s) texto(s), “Texto para análise”.

Floresta virgem do Brasil, de Conde de Clarac. Além disso, os nativos estão, mais adiante, representados por um poema de Oswald de Andrade, “Brasil, Para Trollyr”, o qual traz a imagem de indígena forte, bravo, idealizado, mas com um tom de ironia.

Brasil
Para Trollyr

O Zé Pereira chegou de caravela
E perguntou pro guarani da mata virgem
– Sois cristão?
– Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
TeterêTetê Quizá QuizáQuecê!
Lá longe a onça resmunga Uu! Ua! uu!
O negro zonzó saído da fornalha
Tomou a palavra e respondeu
– Sim pela graça de Deus
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
E fizeram o Carnaval.
(Fonte: LD3, 2013, p. 64)

Depois dessa ocorrência, o indígena aparece em mais uma obra literária (em um trecho): “Macunaíma”, o qual apresenta algumas características do personagem e logo após propõem questões para a análise do texto, mas de forma bem sucinta.

Esse livro é o que tem menor representação de indígenas, pois só mostra essas pequenas representações que destacamos acima. Dessa maneira, ressaltamos o que já expomos, há um discurso nos livros que se repete: os indígenas são representados somente na literatura, embora apareçam em um período literário mais atual (a Modernidade) são novamente reiterados como selvagens. Por conseguinte, essa representação acaba por silenciar os indígenas da atualidade. Por outro lado, neste terceiro livro, verificamos um trecho da obra “Macunaíma”, de Mário de Andrade, um personagem literário que vai além do indígena ideal. Ele representa um outro tipo de brasileiro, aquele que não gosta de trabalhar, que não apresenta bom caráter.

Nessa perspectiva, Macunaíma foge à regra geral dos outros textos apresentados. Os sentidos, que a maioria das obras literárias apresentadas constroem, remetem a um indígena idealizado, herói ou de séculos passados. Diante disso, observa-se dois pontos importantes que são regulares nos três LDs:

- (i) Os indígenas que os portugueses encontraram, selvagens, com outras crenças e cultura distinta em relação à europeia;
- (ii) Os indígenas idealizado por alguns autores e obras famosas.

Encontramos os dois nos LDs, pois na literatura selecionada pelos LDs dessa coleção, o indígena é inscrito dessa forma, primeiro como o sujeito que estava no “novo mundo”, depois como um herói, nacionalizado para representar o Brasil, idealizado.

O fato da inscrição indígena nos LDs atuais ser a mesma de séculos passados nos deixa intrigados e nos faz questionar acerca do silenciamento desses povos tão diversos e resistentes. Nessa perspectiva, compreendemos que o que não é dito também pode significar.

3.4.1 Ruptura de regularidades

No entanto, observamos que os LDs são constituídos, também, por dispersões, rompendo com as regularidades. Tal situação é evidenciada em uma sequência que rompe com essa regularidade ao apresentar Macunaíma (LD3), o indígena que quebra os paradigmas do indígena idealizado, representado por um trecho da obra de Mário de Andrade. Contudo, essa ocorrência só aparece no último livro da coleção.

Além desse, temos dois textos no livro do 2º ano em que, também, dispersam os sentidos regulares dos LDs. O primeiro texto que encontramos, na página 97, é um texto escrito por Darcy Ribeiro, o qual trata do contato entre os indígenas e os portugueses:

[...] Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativeiro, muitíssimos indígenas deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira. Sobre esses indígenas assombrados com o que lhes sucedia é que caiu a pregação missionária, como um flagelo. [...] A cristandade surgia a seus olhos como o mundo do pecado, nas enfermidades dolorosas e mortais, da covardia, que se adonava do mundo indígena, tudo conspurcando, tudo apodrecendo. [...]. (Fonte: LD2, 2013, p. 97).

Outro texto que quebra a regularidade é a canção de Renato Russo, denominada “Índigenas”. O LD traz o seguinte fragmento:

Quem me dera, ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer
Que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha
[...]
Quem me dera, ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente
[...]
(Fonte: LD2, 2013, p. 98).

Há, nesses textos, deslocamentos de sentido. No primeiro, o deslocamento é provocado ao questionar-se o processo de aculturação, como maneira de trazer a reflexão dos

alunos de forma diferente, pensando nos indígenas e nas consequências que a colonização trouxe a esse povo.

Já a canção de Renato Russo é a que mais nos chama a atenção. No início da página que comporta a canção, está disposta a seguinte frase: “**A tradição de retratar os indígenas como símbolos da nossa nacionalidade**, explorada no **Romantismo** por autores como José de Alencar, remonta aos primeiros momentos da literatura colonial” (LD2, 2013, p. 98), (palavras destacadas no próprio material). Depois, é discorrido sobre a primeira imagem do Brasil e relatos de viagem. Observemos que os próprios autores do LD reconhecem que o costume de tratar os indígenas como símbolos remete ao passado, construindo sentidos de idealização ou de indígenas do século XVI, que não pertencem ao século XXI.

A atividade propõe que se busque imagens e notícias que apresentem “a situação **atual** dos indígenas no Brasil”. Sugere-se a busca (via internet) de indígenas que, até então, não foram inscritos nas sequências que compõem os LDs, os indígenas atuais. Mas a questão não levanta a hipótese de que pode haver alunos indígenas que possam mostrar como está a sua situação atual. Claro que isso não anula a tentativa de se falar de uma outra realidade dos povos indígenas, fora do que geralmente é apresentado. Salientamos o modo como o indígena estuda sobre si, pelo olhar do outro, numa escola que não é a sua, é também do outro, mas que as condições de produção o levaram a frequentar.

Dessa forma, sintetizamos que os materiais têm uma representação dos povos originários somente no que se refere à literatura, a qual se mantém nos três LDs. Entretanto, encontramos três atividades que fogem dessa regularidade de distintas formas – a discussão sobre a obra “Macunaíma” que foge do indígena idealizado como herói, o texto de Darcy Ribeiro que discute o processo de aculturação e a canção de Renato Russo que tenta trazer a situação atual do indígena – mas não servem para que não haja o silenciamento dos povos indígenas que ainda lutam para serem vistos na realidade indígena atual, já que há grande predominância de sentidos que levam ao apagamento desses sujeitos.

Considerações finais

A ilusão da transparência da linguagem faz com que não percebamos que ao enunciar podemos estar construindo sentidos diferentes do que imaginamos. Identificamos esse efeito em nossa análise, pois ao não tratar o indígena da maneira como ele participa da sociedade hoje em dia, as autoras do LD podem não perceber que estão silenciando esse sujeito dos discursos presentes no material didático e na realidade da vida.

Como Borges afirma ao tratar da subjetivação e identificação dos indígenas Xavante

em seu trabalho, “Os efeitos interdiscursivos se materializam no encontro entre o passado e o presente, num terreno movediço, complexo (...)” (2014, p. 93). Esses efeitos que surgem no encontro de passado e presente materializados nos LDs constroem sentidos que acabam silenciando o indígena real. O imaginário de indígenas como viventes da mata vai se consolidando nos relatos de viagem, assim como o indígena idealizado que aparece na literatura. Isso se deve ao fato de que a imagem preponderante no material é essa.

Além disso, os LDs não trazem a língua indígena como objeto de estudo em nenhum capítulo, nem mesmo quando se traz a variedade linguística, também a silencia. Afinal, o apagamento de sua língua produz o apagamento do sujeito indígena. Stübe (2008), ao trazer a importância da inserção de professores de língua Portuguesa na linguagem (tratando de línguas de imigração), enfatiza que “precisamos considerar que a linguagem é uma ordem simbólica, na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos” (2008, p. 42). Ela ainda acrescenta que isso causa efeitos de sentido na identidade do sujeito e nas relações de poder. Ou seja, silenciando a língua também se silencia a cultura e as práticas sociais do sujeito.

Em termos gerais, os indígenas de nossa realidade são apagados na forma como o discurso apresentado no LD os silencia. Por outro lado, os deslocamentos nas regularidades apontam para a dispersão de sentidos, e que se encontraram nos LDs do 2º e 3º ano, possibilitaram que não houvesse o apagamento completo do sujeito indígena atual. Porém, a forma sucinta e rápida com que essas questões são tratadas demonstra uma importância de sentido diminuída quando comparada com a alusão histórica e literária.

Tendo assim a linguagem como forma de materializar os discursos sobre os indígenas, representando uma violência simbólica, observamos que esse povo é falado no material de ensino, mas não se usa a sua voz. Da mesma maneira, não se trata dos indígenas da nossa atualidade de maneira significativa, que mostre que eles se fazem presentes na sociedade contemporânea.

Mesmo quando se traz o “indígena atual” ele não fala, é falado. Retomamos parte da citação de Orlandi, “O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os indígenas), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história” (2008, p. 53). E como a própria autora salienta, os indígenas são, desde o período colonial, designados ao silenciamento.

O que chama atenção é que esses discursos constroem imaginários para os alunos, já que o LD é um material bastante presente no cotidiano escolar. E, assim, esse imaginário continua sendo reproduzido, caso o professor não questione o material de ensino. Se não

houver as observações necessárias, são esses discursos sobre os indígenas que permanecerão. Embora se tenha uma tentativa de mascarar esse silenciamento através de duas atividades (apresentadas na análise) que procuram falar do indígena atual, o discurso dominante no material analisado é o que provoca o sentido de que toda a diversidade étnica indígena é parte do passado, e não do presente.

Como podemos perceber, esse processo vem ocorrendo há muito tempo, ou seja, os discursos que se formaram são produtos históricos, ideológicos. Neste caso, podemos afirmar que, nossa hipótese de haver um silenciamento do indígena atual nos LDs de língua Portuguesa analisados se confirmou.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M. **Português: contexto, interlocução e sentido**/ Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2013. Obra em 3 v.

BORGES, A.A.C. Relação sujeito indígena/cidade: análises para a construção de um objeto de pesquisa, **Revista Rua**, Campinas, v.2, n. 20, p. 73-95, nov. 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/2/revistaRua_2_21.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017. p. 51-117.

_____. PNE. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 31 out. 2017.

CORACINI, M. J. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORDEIRO MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os indígenas nos livros didáticos de história do Brasil**. 2006.111f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Paraíba, Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura, Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Nayana%20Rodrigues/A%20REPRESENTA%C7%C3O%20SOBRE%20OS%20%CDNDIOS.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996, p. 157-163.

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

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

_____. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: ORLANDI, E. P. et al. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995, p143-185.

SANTA CATARINA. PCSC. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Estado de Santa

Catarina, 2014. Disponível em:

<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. PPP. **Projeto Político Pedagógico da E.E.B São Francisco**. 2014.

STÜBE NETTO, A. **Tramas da subjetividade no espaço *entre- línguas***: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração / Tese de Angela Derlise Stübe Netto. Campinas: [s.n.], 2008. p. 19- 44.

RESUMEN: En este artículo pretendemos analizar sentidos construidos en libros didácticos (LDs) de lengua portuguesa sobre el indígena. Para ello, el corpus de análisis es recortado de una colección de LDs utilizada en una institución de enseñanza de la ciudad de Chapecó-SC que recibe gran número de estudiantes indígenas. Teóricamente, nos situamos en el análisis del discurso (AD) de orientación francesa. A partir del gesto interpretativo, un concepto que se mostró importante para este trabajo es el de silenciamiento (ORLANDI, 2007), ya que el LD, material muy presente en las clases, presenta diversos sentidos y lo que no se dice también significa. Analizamos los tres LDs de la enseñanza media, observando los discursos que llevan al indígena. De esta forma, percibimos regularidades en el material, como la presencia del indígena en la enseñanza de la literatura, hecho que lleva a un imaginario de un indio idealizado, sujeto que forma parte del pasado, lo que acaba llevando el indígena actual al silenciamiento.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Sujeto indígena. Silenciamiento. Sentidos.