



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**  
**CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**MARISA ZAMBONI PIEREZAN**

**IMAGINÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS**  
**SOBRE O SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

**CHAPECÓ**

**2019**

**MARISA ZAMBONI PIEREZAN**

**IMAGINÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE O  
SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Derlise Stübe

**CHAPECÓ**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E  
CEP 89802-112  
Caixa Postal 181  
Bairro Centro Chapecó, SC  
Brasil

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Pierezan, Marisa Zamboni

Imaginário na constituição do discurso: sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais / Marisa Zamboni Pierezan. -- 2019.  
132 f.

Orientadora: Doutora Angela Derlise Stübe.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. Imaginário. 2. Discurso. 3. Estado. 4. Sujeito. 5. Indígena. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MARISA ZAMBONI PIEREZAN**

**IMAGINÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO: SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE O  
SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

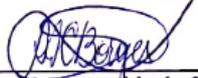
Orientadora: Profª. Drª. Angela Derlise Stübe

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 03/06/2019

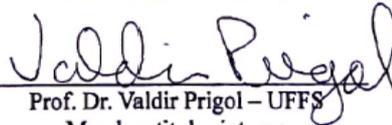
**BANCA EXAMINADORA**



Profª. Drª. Angela Derlise Stübe – UFFS  
Orientadora



Profª. Drª. Águeda Aparecida da Cruz Borges – UFMT  
Membro titular externo



Prof. Dr. Valdir Prigol – UFFS  
Membro titular interno

Profª. Drª. Aline Cassol Daga Cavalheiro – UFFS  
Membro suplente

“Mãe, depois que você começou esse mestrado está muito esquecida. É só Pêcheux, Pêcheux. [...] Vim aqui estudar com você sobre o Pêcheux...”

“O Pexe é um peixe que nasceu no mar eu vou contar a história dele. Era uma vez um peixe e ele se chamava Pexe e Pexe conseguia ficar bastante tempo fora da água e então um dia Pexe resolveu pedir a uma sereia que se transformasse em um humano e a sereia disse; --humano- e ele disse ; - sim - e a sereia se transformou em humano dizendo estas palavras alacação e alacasin e ele se transformou em um humano e foi conhecido como um escritor de livros sobre a sua vida no mar,”

(Heloísa Zamboni Pierezan)

Dedico esse trabalho a você, minha filha, que tão cedo entendeu a importância do estudo e as ausências que o acompanham.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem entrego meu caminho e confio.

À professora Mary Neiva Surdi da Luz, quem primeiro me acolheu depois de muitos anos longe dos bancos escolares.

Ao professor Valdir Prigol, pela imediata e paciente contribuição no pré-projeto.

À professora Angela Derlise Stübe, minha orientadora, por me permitir voar de forma livre e sem pressa, mas sempre indicando o rumo a seguir.

À professora Águeda Aparecida da Cruz Borges, cujas reflexões me proporcionaram outra visão sobre a “questão” dos povos indígenas.

Aos que entenderam a minha teimosia e teimaram comigo. De forma especial:

Charles e Heloísa (quase tão teimosos quanto eu).

Minha família (que entende que não adianta teimar comigo).

Taíz, Deisi, Priscila e Sthefany (colegas de trabalho que me inspiraram a teimar no mestrado).

Odaléia (colega de trabalho que obriguei a teimar comigo).

Professores (que teimam em acreditar na educação, apesar de tudo).

Colegas de estudo (que ao longo do curso suportaram a minha teimosia).

E a todos, que por ventura não tenha citado, mas que acreditam que rir é melhor do que chorar...

[...] Não aposto no “conteúdo”, no “dado”, na “informação”, mas na construção de sentidos, e este meu texto será sempre este meu texto no seu modo de significar, com sua contribuição específica (ORLANDI, 2008, p. 13, grifo do autor).

## RESUMO

Esta dissertação visa compreender o imaginário na constituição do discurso analisando efeitos de sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais. Para tanto, o arquivo foi constituído pelo Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e pela Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Os procedimentos metodológicos que nos orientaram a consecução do objetivo geral foram sustentados na descrição dos materiais que compõem o *corpus*; no exame das condições de produção dos documentos; na conceituação de imaginário articulando AD e psicanálise; na discussão das marcas do percurso da historicidade que constituem os documentos; na análise do discurso *sobre* e o funcionamento parafrástico presente nesse discurso na constituição do imaginário sobre o sujeito indígena; na interpretação das regularidades e dispersões do discurso oficial sobre o sujeito indígena e na problematização de que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido nos documentos oficiais. Nossa hipótese de pesquisa era que a regularidade das marcas linguísticas que emergem no discurso *sobre* o sujeito indígena, ao repetir o passado para afirmar o presente, gerava uma tensão entre memória e atualidade, entre a constituição do imaginário sobre o sujeito indígena no passado e a constituição no presente. Assim, elaboramos a hipótese de que os esquemas interdiscursivos de repetibilidade (EIRs) – utilizados para refutar o passado e estabilizar o presente –, constantes no discurso *sobre*, ao criar um lugar para essa política e um lugar imaginário de sujeito indígena, produzem um espaço de tensão, gerando ressonâncias em relação ao imaginário e, conseqüentemente, em relação a constituição do sujeito indígena. Vale ressaltar que a perspectiva discursiva que adotamos é de orientação francesa em interface com a psicanálise, entendendo o sujeito como cindido, clivado e barrado pela linguagem e trabalha com efeitos de sentido, desvelando como o discurso e o sujeito são incompletos. A partir das análises e do trabalho com o conceito de imaginário compreendemos que no discurso do Estado há uma aproximação (imaginária) com um sujeito indígena (imaginário), produzindo, pelo efeito do imaginário, diversas imagens mescladas e fazendo com que o sujeito indígena não tenha um lugar, mas muitos. O real da língua, o real da história e o real do sujeito desvelaram que foi pelo imaginário que se constituiu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, um “entre”, um “pertence/não/pertence”. Dessa forma, entre o mesmo e o diferente, entre o velho e o novo, entre a sua língua e a língua nacional, entre culturas, entre relações, entre imposições. Os documentos produzem um imaginário sobre o sujeito indígena que não é um, nem outro; não é igual, nem diferente. Não é sujeito indígena, mas também não é sujeito não-indígena. Um sujeito que está, desde a colonização, em um eterno processo de conversão, pois que passado foi convertido à igreja, e no presente está sendo convertido a homem pleno. E, se não pleno, não digno.

Palavras-chave: Discurso. Imaginário. Estado. Indígena.

## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to understand the imaginary in the constitution of the discourse analyzing effects of senses produced on the indigenous subject in official documents. The file of this research was constituted by the legislation CNE/CEB n° 14, from 19 of September and by the Resolution CEB n° 3, from 10 of November of 1999; those are about the National Curricular Guidelines for Indigenous School Education. The methodological procedures that conducted us in achieving the objective were based on the description of the materials that compose the corpus; in the examination/check of the production conditions of the documents; in the conception of the imaginary articulating Discourse Analysis and psychoanalysis; in the discussion of the trace of the course of historicity that constitute the documents; in the analysis of the discourse "about" and in the paraphasic operation present at the discourse in the constitution of the imaginary about the indigenous subject; in the interpretation of the regularities and dispersions of the official discourse about the indigenous subject and in the problematization that this imaginary about this indigenous subject is produced at the official documents. We had as a research hypothesis that the regularity of the linguistic marks those emerge in the discourse on the indigenous subject, repeating the past to confirm the present, generated a tension between memory and actuality, between the constitution of the imaginary on the indigenous subject in the past and the constitution in the present. Therefore, we theorized that the interdiscursive schemes of repeatability (EIRs) - used to refute the past and stabilize the present -, in the discourse "about", by creating a place for this policy and an imaginary place of indigenous subject, produce a space of tension, generating resonances in relation to the imaginary and, subsequently, in relation to the constitution of the indigenous subject. Emphasizing that we adopt the discursive perspective of French orientation in interface with psychoanalysis, comprehending the subject person split, cleaved and barred by language and works with the sense effects, revealing that both discourse and a subject person are incomplete. From the concept of imaginary and analysis we understand that in the State discourse there is an (imaginary) approximation with an indigenous (imaginary) subject, producing, by the effect of the imaginary, numerous mixed images and making the indigenous subject have no place, but several. The real of the language, the real of the history and the real of the subject person signaled that it was by the imaginary that an indigenous subject was constituted that is an indefinite mixture, an "between", a "belongs / no / belongs." So, between the same and the different, between the old and the new, between their language and the national language, between cultures, between relationships, between impositions. Documents produce an imaginary about the indigenous subject who is neither one nor the other; it is neither the same nor different. It is not an indigenous subject, but it is not a non-indigenous subject either. A subject person who has been, since colonization, in an eternal process of conversion, since in the past the church converted them, in the present he has been converted to a full man. Moreover, if he is not complete, he is not worthy.

Keywords: Speech. Imaginary. State. Indigenous subject.

## LISTA DE ABREVIATURAS

art. - artigo

Dr<sup>a</sup>. - doutora

etc. - et cetera, e outras coisas, e os outros, e assim por diante

n. p. - nome próprio

p. - página

Pe. - padre

Prof<sup>a</sup>. - professora

Prof. - professor

s.j. - *societas lesu* (companhia de Jesus)

s.p. - sem página

Sr. - senhor

t.i. - terra indígena

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do discurso no passado, do discurso no presente e do que permanece no discurso oficial.....	78
Quadro 2 – A “colonização” no discurso oficial.....	83
Quadro 3 – A “integração” no discurso oficial.....	83
Quadro 4 – A “mundialização” no discurso oficial.....	85
Quadro 5 – Primeira síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena.....	86
Quadro 6 – A “escola” no discurso oficial.....	87
Quadro 7 – O “processo” no discurso oficial.....	89
Quadro 8 – A “diferença” no discurso oficial.....	92
Quadro 9 – Segunda síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena.....	94
Quadro 10 – A “diversidade x unidade” no discurso oficial.....	94
Quadro 11 – A “escola ideal” no discurso oficial.....	95
Quadro 12 – As “sociedades indígenas” no discurso oficial.....	96
Quadro 13 – Terceira síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena.....	98

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DOU	Diário Oficial da União
EIR	Esquema Interdiscursivo de Repetibilidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FD	Formação Discursiva
FDR	Formação Discursiva de Referência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência Discursiva
SDR	Sequência Discursiva de Referência

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CAPÍTULO I – O OLHAR INAUGURAL COM O QUAL INICIAMOS NOSSO PROCESSO DE DESCOBERTA.....	26
2.1 DO ARQUIVO AO <i>CORPUS</i> : GESTO DE LEITURA.....	26
2.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	30
2.3 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	34
2.3.1 Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.....	45
2.3.2 Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.....	52
3 CAPÍTULO II – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O IMAGINÁRIO.....	57
4 CAPÍTULO III – RESSONÂNCIAS QUE FAZEM O DISCURSO <i>SOBRE</i> .....	66
4.2 RESSONÂNCIAS QUE FAZEM DISCURSO.....	73
4.2.1 “Entre” memória e atualidade.....	78
5 O DISCURSO É ABERTO... MAS PRECISAMOS DAR A PALAVRA FINAL.....	116
REFERÊNCIAS.....	125

## 1 INTRODUÇÃO

É a essa aventura, a essa viagem ao que parece ainda não ter sentido, que estamos referindo essa voz possível que se produz toda vez que sentidos mal administrados irrompem em um outro lugar, esboçando o “gesto” de ser brasileiro (ORLANDI, 2008, p. 281, grifo do autor).

Provocou-me, já nas primeiras aulas do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, o conceito de discurso enquanto “construção de sentidos”. Construção de sentidos... construção de sentidos... horas dedicadas a pensamentos e leituras no desejo pela elaboração de um texto que produzisse sentidos e na angústia de como construir sentidos significativos e “corretos”. Corretos para nós dialoga com a compreensão que tem Orlandi (2012a, p. 59, grifo do autor) sobre a produção de sentidos ao afirmar que “a Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Mas ao deparar-me com o livro do qual extraí a epígrafe principal, suavizaram-se minhas angústias, pois compreendi com Orlandi (2008) que os sentidos que construímos em nossos textos serão sempre nossos e de uma forma ou de outra, prestarão sua contribuição específica.

Alicerçada na epígrafe principal, centrei esforços na “presença/frequência” (BORGES, 2013) que me instiga desde a época em que trabalhei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre os anos de 2006 a 2010: o indígena<sup>1</sup>. Tal anseio surgiu a partir da observação das especificidades da educação escolar indígena, tratadas em documentos oficiais, bem como da inserção de Alunos indígenas na EJA.

Após inúmeras leituras teóricas, em especial os trabalhos de minha orientadora, que tratam do ser-estar entre línguas indígenas e o imaginário que se produz sobre a língua indígena, discussões no grupo de pesquisa “Língua(gem), discurso e subjetividade”, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Angela Derlise Stübe e orientações individuais, atreladas à leitura de Pareceres e Resoluções que estabelecem as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, comecei a refletir sobre o imaginário, isto é, que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais no discurso *sobre* este sujeito. E o conceito de imaginário me arrebatou... trazendo o desejo de explorá-lo.

Imaginário fundamentado na Análise de Discurso (AD), que o compreende como o resultado do funcionamento da ideologia, a qual intervém no real e produz efeitos na transformação histórica. O “real” tomado enquanto conceito utilizado por Eni Orlandi e Michel Pêcheux e o

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho utilizaremos o termo “indígena” e não o termo “índio”. Isso porque tomamos o termo “indígena” no sentido original (latim), o qual significa “*natural do lugar*”, “*originário da terra*”, ao passo que “índio” é um termo forjado no processo da conquista da América pelas coroas europeias e ainda guarda, para muitos, uma conotação preconceituosa, remetendo ao colonialismo e, por consequência, a povos subjugados. Disponível em: <<http://kamuri.org.br/kamuri/no-brasil-ainda-tem-indio/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

“Real” enquanto conceito utilizado pela psicanálise lacaniana. Assim, há o “real” da língua, o “real” da história e o “real” do sujeito, referindo-se ao impossível da linguística, da história e da psicanálise articulados à ideologia, isto é, inconsciente e ideologia materialmente ligados (PÊCHEUX, 2009). O inconsciente afetado ideologicamente. O equívoco da língua enquanto um complexo afetado pela história e pelo inconsciente. E há o “Real” da língua e o “Real” do sujeito. O impossível do sujeito do inconsciente fazendo furo no simbólico. A incompletude subjetiva se referindo ao impossível do sujeito falante. O Real de sua fala, que se inscreve no Simbólico e cuja significação é inconsciente porque escapa ao controle do sujeito. O equívoco da língua afetado pelo inconsciente, cujo “Real” (que estrutura este inconsciente) não sofre a interferência da ideologia.

Ou seja, assentimos na ideologia como produtora da evidência sobre nossa realidade. Dizendo de outro modo, a ideologia produz a realidade, estabiliza o sentido. Ela influencia no impossível de ser dito, simbolizado, produzindo um imaginário de realidade. A ideologia, por esse viés, é “[...] uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência” (ALTHUSSER, 1970, p. 77, grifo do autor).

Também, dialogando com a psicanálise, firmamos a compreensão de imaginário como um registro psíquico correspondente ao eu do indivíduo (o campo do ego). É a partir das imagens (intradiscurso) que ocorre a identificação do sujeito e o desenvolvimento do eu em relação ao outro. Melhor dizendo, o sujeito se constitui através de uma relação imaginária – inconsciente – com o outro.

Assim, o real é o impossível, que não pode ser simbolizado pela palavra, mas que não cessa de não se escrever. Segundo Kaufmann (1996, p. 357), “[...] toda a escrita provém do real como impossível [...]”. O simbólico estrutura a realidade humana. Isto é, o homem só tem acesso ao mundo na medida em que, além do imaginário, das significações, ele simboliza. O real é o simbólico enquanto inominável e, nesse sentido, a língua não é plena, é um sistema que não pode ser fechado e, portanto, o real da língua é inatingível, entretanto, representável (GADET; PÊCHEUX, 2004).

Isso leva a considerar o que Pêcheux conceituou como o jogo de imagens presentes no discurso, denominando-o formações imaginárias (PÊCHEUX, 2010). Para o autor, todo o processo discursivo considera a existência de formações imaginárias responsáveis pelas posições que o sujeito atribui a si e ao outro no processo, ou seja, “[...] a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 81). Então, o que funciona no discurso são as imagens projetadas a partir das projeções dos sujeitos. A imagem, por esse viés, é efeito do imaginário.

Assumimos que o imaginário se constitui a partir das imagens criadas pelo sujeito-autor. As imagens criam, assim, um imaginário de sujeito indígena. Logo, há um indígena imaginário inscrito no discurso oficial. Imaginário este, que o Estado procura projetar e estabilizar.

Portanto, as formações imaginárias são constituídas com base nas relações sociais que funcionam no discurso e, dessa forma, procuramos observar os mecanismos de projeção que permitiram “[...] passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa” (ORLANDI, 1994, p. 56).

Ressaltamos que tais compreensões estão embasadas nos pressupostos teóricos da AD de vertente pecheutiana em sua interface com a psicanálise, a qual considera o sujeito como cindido, clivado e barrado pela linguagem e trabalha com efeitos de sentido, desvelando como o discurso e o sujeito são incompletos.

Arrebatada pela “presença/frequência” (BORGES, 2013) indígena na EJA, pelo conceito de imaginário e pelo desejo de explorá-lo, decidi-me pela análise do funcionamento discursivo de documentos oficiais, cujos discursos tratam da reflexão sobre a educação escolar indígena. Para alcançar o proposto, realizei buscas em diversos documentos oficiais, elegendo duas legislações – um Parecer e uma Resolução – para compor o arquivo, as quais discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Em vista disso, o arquivo foi constituído por documentos oficiais, ou seja, partiu da análise do funcionamento discursivo do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 14, de 19 de setembro de 1999 e da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

O Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol dessa modalidade de educação escolar. Destaca-se, no Parecer, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Questões estas que foram normatizadas na Resolução, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram o Parecer. Ou seja, os documentos escolhidos apresentam e normatizam os novos rumos da educação escolar indígena a partir do ano 2000.

Para o proposto, atenção especial foi dada à leitura e problematização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Leitura e problematização que serviu de guia na construção do aparato teórico e, em um movimento pendular, a construção do aparato teórico guiou a leitura dos documentos. Movimento pendular entendido a partir do diálogo com Silveira (2013) que o vê como o movimento que, partindo da inércia, vai da teoria à análise e/ou vice-versa.

Portanto, tomando tais diretrizes como discurso oficial como materialidade linguística, como um acontecimento da língua em um sujeito afetado pela história, procurei responder ao problema de pesquisa: Que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais?

Nesta direção, tomamos o arquivo e seguimos os fios teóricos da AD situando-nos face ao objeto empírico, contemplando o mais fundante nas línguas naturais, qual seja: o deslize, a falha, a ambiguidade, que dão lugar à interpretação (ORLANDI, 2012b), a fim de podermos construir nosso dispositivo teórico a partir das singularidades da materialidade discursiva que interpretamos.

Entendendo que não há como regulamentar o uso dos sentidos, caminhamos na constituição do *corpus* da pesquisa, o qual foi composto por recortes discursivos (RDs) dos documentos (tendo em vista sua extensão) de acordo com as regularidades e dispersões das marcas linguísticas acerca do sujeito e do imaginário, que permitissem responder ao problema da pesquisa. Enfatizamos que os RDs resultaram de exaustiva análise dos documentos, bem como, da exaustiva análise dos RDs, resultou a composição das sequências discursivas (SDs).

Posteriormente, desenvolvemos as análises a partir das regularidades e dispersões descortinadas nas SDs. Apoiados nas repetições que produzem o discurso *sobre* o sujeito, problematizamos o imaginário sobre o sujeito indígena em funcionamento nos documentos oficiais. Ressaltamos que as análises refletiram em relação à constituição de efeitos de sentido responsáveis pela produção do imaginário sobre o sujeito indígena.

Vale destacar que, fundamentados em Orlandi, a AD que propomos praticar é tida como um “programa de reflexão” (ORLANDI, 2008, p. 272), no qual não há um procedimento metodológico pré-determinado, uma vez que a metodologia é construída a cada pesquisa e a análise é única.

Isso posto, os procedimentos metodológicos que orientaram nossa relação com o objeto foram organizados e sustentados nos objetivos específicos, quais sejam:

- Descrever os materiais que compõem o *corpus*.
- Examinar as condições de produção dos documentos.
- Conceituar imaginário articulando AD e psicanálise.
- Discutir as marcas do percurso da historicidade que constituem os documentos.
- Analisar o discurso *sobre* e o funcionamento parafrástico presente nesse discurso na constituição do imaginário sobre o sujeito indígena.
- Interpretar as regularidades e dispersões do discurso oficial sobre o sujeito indígena.
- Problematizar que imaginário sobre o sujeito é produzido nos documentos oficiais.

Nessa orientação, na metodologia de análise da pesquisa, o objeto foi teorizado e descrito pautando-se nas noções de arquivo formuladas por Foucault (1987) e Pêcheux (1997), em especial quanto à visão do documento textual como monumento (FOUCAULT, 1987), cuja perspectiva se assenta nas regularidades discursivas. Tomamos os discursos como produtores de sentidos, buscando “inscrever um sentido na relação das diferentes formações discursivas, encontrar seu lugar, o seu modo de significar” (ORLANDI, 2008, p. 49), sem, no entanto, esgotar as possibilidades de interpretação. Dialogando com Gregolin (2006, p. 194), entendemos que a metodologia deve procurar construir “investigações a partir das rotas traçadas por Pêcheux e Foucault”.

É importante frisar que os documentos selecionados apontaram que após séculos de exclusão, de tentativa de construção da unicidade, de diluição das diferenças e do prenúncio de extinção, o sujeito indígena “[...] recentemente reaparece com sua ‘incômoda’ presença física” (ORLANDI, 2008, p. 68, grifo do autor), contrariando a previsão de desaparecimento.

Reaparece em um contexto neoliberal, no qual impera o capitalismo. Assim, o sujeito indígena “teima”, isto é, insiste, persiste em funcionar, impondo ao Estado ações que promovam sua inserção no atual<sup>2</sup> contexto. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2012d, p. 223), “[...] como a presença do outro é incontornável, o problema, que se põe, é como tratar este outro”. Como tratar “paráfrases do tipo: ‘O problema indígena’, ‘índio é um problema’, ‘a solução para índios’” (BORGES, 2013, p. 28, grifo do autor). Fato que imputa, além de ações constitucionais, ações educacionais visando a igualdade jurídica de direitos e deveres. O que se materializa nos documentos que tratam da questão, em especial a partir do final dos anos 90 – sublinhamos, de antemão, a contradição do discurso da mundialização, visto apregoar a unicidade mundial atrelada ao respeito às diferenças.

Quanto à percepção do sujeito indígena como uma questão, Borges (2013, p. 28, grifo do autor) chama a atenção para o modo como “grande parte das abordagens acadêmicas, midiáticas, políticas, jurídicas, de saúde, de ambiente e outras, além de contribuírem para a manutenção da imagem homogênea frente a diversidade dos povos indígenas no Brasil, colocam o índio como uma questão: ‘A questão indígena no Brasil’”. O que acaba por despersonalizá-lo. Quer dizer, reconhecer o outro como “questão” é destitui-lo de ser pessoa.

Diante do exposto, entendemos que os documentos educacionais têm pensado o sujeito indígena. Porém, a regularidade das marcas linguísticas, os esquemas interdiscursivos de repetibilidade (EIRs<sup>3</sup>) que emergem no discurso *sobre* esse sujeito, ao retomar o passado para

2 Para nós, “atual” faz referência ao final do século XX, mas também ao século XXI, tendo em vista o início das demandas de mundialização, consenso, da unidade internacional e nacional no final do século XX e sua exacerbação no século XXI.

3 Conceito cunhado por Silvana Mabel Serrani em sua tese de doutorado para enfatizar o trabalho com uma proposta de esquema da ordem do interdiscurso, uma vez que sua elaboração somente é possível após a análise SDs como

afirmar o presente, gera uma tensão entre memória e atualidade, entre a constituição do imaginário de sujeito indígena no passado e a constituição no presente. Gera, também, significações ao que não é formulado, ou seja, significações ao que é silenciado.

A partir dessa compreensão, elaboramos a hipótese de que os EIRs (utilizados para refutar o passado e estabilizar o presente), presentes no discurso *sobre*, ao criar um lugar para essa política e um lugar imaginário sobre o sujeito indígena, produzem um espaço de tensão, gerando, conseqüentemente, ressonâncias. Nas palavras de Orlandi,

O lugar da falha, digo, é o lugar do possível: do impensado, lugar em que “*o irrealizado venha formando sentido do interior do não-sentido*”, momento imprevisível em que “*uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico rompendo o círculo da repetição*” (ORLANDI, 2012d, p. 77, grifo do autor).

Instigada pelo desafio de conhecer o já produzido sobre o tema e, a partir do olhar atento, indagador e reflexivo perante uma série de produções, destaco os trabalhos de Eni Puccinelli Orlandi, que desde o início da caminhada nortearam minhas pesquisas, em especial o livro “Terra à vista” (ORLANDI, 2008), o qual me arrebatou pela maneira como a autora coloca o sujeito indígena como objeto de observação mas, contraditoriamente, revela seu apagamento. Pelo modo com produz uma tensão entre memória (análise do discurso que se deu em um certo período da nossa história) e atualidade (discurso atual). De igual modo, atraiu-me as reflexões em torno do objeto e do método e sua importância à AD, salientando a dimensão política da linguagem, acordando sobremaneira com as ideias de Michel Pêcheux.

Instigou-me, também, a tese de doutorado de Águeda Aparecida da Cruz Borges (2013), que discute o imaginário constituído discursivamente em relação à presença dos Xavante na cidade de Barra do Garças, isto é, a relação entre o real e o imaginário (o real e o imaginário de cidade). Também pela competência acadêmica e a clareza com que aborda o conceito de imagem e sua interpretação, desenvolvendo-a em relação ao sujeito indígena e à cidade.

Sabendo da existência de outros trabalhos sobre imaginário com olhares postos a diferentes questões, várias outras pesquisas contribuíram para o direcionamento do trabalho, dentre elas a dissertação de Tany Aline Folle (2014), a qual analisa que formações imaginárias sobre a língua inglesa se inscrevem em narrativas de sujeitos-professores e, assim, trabalha com o conceito de formações imaginárias. Também a dissertação de Alâna Capitânio (2014), que se propôs a compreender o funcionamento discursivo de eventos internacionais sobre língua portuguesa, organizados e promovidos pelo Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), analisando os sentidos produzidos por imaginários.

---

integrantes de domínios de memória, de atualidade e de antecipação (SERRANI, 1991).

Importante destacar as dissertações de Flavia Rosane Camillo Tibolla (2014) e Tatiana Gritti (2017) no que se refere à articulação entre teoria e recortes, ou seja, ler o arquivo, descrever o *corpus* e interpretar (PÊCHEUX, 2008). Consideramos com Pêcheux que o trabalho do analista impõe certas exigências e, dentre elas, o movimento pendular entre a descrição e a interpretação, pois ambas andam juntas, são realizadas ao mesmo tempo. Olhamos a teoria...vamos para o *corpus*... retornamos à teoria, em um constante ir e vir entre interpretação e análise.

Abro parênteses para marcar que o trabalho foi firmado nas ideias de Pêcheux (2008, p. 57), pois acredito que “através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição [...]”. Sem nos esquecermos que o gesto de descrição imputa o reconhecimento de um real da língua, isto é, sua equivocidade como traço estruturante.

Observei, de igual forma, o trabalho de Ieda Márcia Donati Linck (2015), cuja tese, sob o título “O imaginário sobre o sujeito professor nos documentos oficiais: entre o religioso e o jurídico, uma repetição ideológica, (não) idêntica”, trabalha o imaginário tomando as leis como arquivo e procura compreender o funcionamento do discurso oficial nas políticas públicas à formação docente como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, em especial o de Letras, alinhando essa pesquisa com a prática do estágio supervisionado obrigatório para a obtenção da licenciatura. Para tanto, mobiliza conceitos relacionados ao discurso oficial *sobre* e paráfrase como constitutivos do imaginário sobre o sujeito professor de língua portuguesa.

Ademais, instigou-me o trabalho de Silvana Mabel Serrani (1991), intitulado “Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Riopratense”, o qual apresenta a proposta de conceber a paráfrase como ressonância interdiscursiva de significação, que tende a reconstruir a realidade (imaginária) de um sentido.

Pelo exposto, somos conhecedores do valioso estado da arte existente sobre imaginário, paráfrase e discurso *sobre*, entretanto, entendemos com Orlandi (2008) que essa pesquisa se constituiu em um gesto de interpretação e que esse gesto presta sua contribuição específica na construção de sentidos ao refletir sobre o conceito de imaginário e sobre a constituição do imaginário sobre o sujeito indígena pelos documentos oficiais.

Por esse viés, um dos motivos da pesquisa foi dar visibilidade às diretrizes curriculares dos documentos citados, ajudando a subsidiar considerações acerca dos documentos e os sentidos produzidos em relação ao sujeito indígena. Igualmente pela experiência como docente e como Assistente Técnica Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos durante os anos de 2006 a 2010, a qual recebia alunos indígenas. Experiência que aguçou o entusiasmo em relação ao imaginário sobre o de sujeito produzido pelos documentos oficiais e suscitou o desejo de analisar como tais processos de significações ocorrem. Interessou-me não apenas o conteúdo dos documentos, mas seu

funcionamento em práticas sociais. Finalmente, a pesquisa foi impelida pela relevância social que o sujeito indígena impõe na atualidade.

A pertinência da pesquisa também se revela por sua inserção no projeto de pesquisa de minha orientadora, intitulado “Ser-estar-entre-línguas-culturas: língua, identidade e formação de professores” (projeto guarda-chuva) o qual trata do ser-estar entre línguas-culturas e o imaginário que se produz sobre as línguas. Entendemos que os resultados da pesquisa trarão contribuições para o projeto no sentido da visibilidade que dará ao sujeito indígena, em especial quanto ao imaginário sobre esse sujeito produzido pelos documentos, considerações acerca dos mesmos e suas consequências.

Observamos, ainda, que no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) já houve estudos de dialetologia com indígenas. No entanto, entendemos que na linha de pesquisa em que nos inserimos, o trabalho com essa temática indígena se apresenta como inaugural e relevante para a inserção social do programa. Assim, a pesquisa é, para nós, um acontecimento discursivo, pois traz mais que os fatos do mundo empírico e propõe um deslocamento na filiação de sentidos.

Almejamos que as questões relacionadas ao sujeito de direito/próprio da sociedade capitalista, que convergem para o sujeito indígena, não fiquem restritas ao sujeito jurídico/jurista, mas tenham maior alcance.

A fim de sustentar a pertinência e exequibilidade do trabalho trazemos uma SD<sup>4</sup> que enfatiza as particularidades e adaptações a serem seguidas pela educação escolar indígena:

*SD1 – Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas, contemplando as experiências bem-sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena (BRASIL, 1999a, p. 07, grifo nosso).*

Na SD1, tendo em vista que os documentos oficiais têm a função de normatizar o que deve estar contido nos documentos que o sucedem, entendemos que a partir do Parecer se firmou o imperativo de regularizar juridicamente<sup>5</sup> as escolas e adaptá-las às particularidades dos povos indígenas. Salientamos de antemão que o discurso oficial do Estado, sob o viés do reconhecimento das diferenças, do respeito às particularidades, impele o sujeito indígena e a escola a adaptarem-se às características consideradas importantes para fazer parte da “Nação brasileira”, procurando

4 Optamos pela pronta identificação das SDs, posto que poderão ser utilizadas futuramente em análise mais aprofundada.

5 As SDs apresentar-se-ão em itálico e, toda a vez que destacarmos partes ou palavras constantes nas SDs, além da grafia em itálico, as partes ou palavras serão sublinhadas. Ainda, caso haja mais de uma SD em sucessão, para melhor compreensão, além da utilização do itálico e do sublinhado nas partes ou palavras destacadas, estas trarão, entre parênteses, o número da SD a qual se referem.

produzir um imaginário de unidade cultural – apesar da heterogeneidade interna que existe em uma cultura.

Nessa direção, mencionar unidade cultural implica abordar a noção de cultura, entendendo-a associada a vários assuntos, dentre eles, educação, manifestações artísticas, festas e cerimônias tradicionais, crenças, modos de vestir, idioma, etc. Dizendo de outro modo, vários são os caminhos que levam à representação da noção de cultura, porém, interessa-nos os que convergem à missão de produzir um efeito de sentido de garantia da coesão e a unidade dos povos. Por este caminho, naturaliza-se a relação entre os conceitos de cultura e nação fazendo com que os sujeitos assumam lugares de acordo com a cultura nacional.

Para tanto, estratégias de compartilhamento e repetições de símbolos e rituais são utilizadas objetivando a criação da nacionalidade e a produção da ilusão de uma unidade homogênea, a fim de produzir um efeito de sentido de garantia de que os indivíduos são parte da singular cultura brasileira e, pertencentes à Nação. Assim se realiza a identificação de cada sujeito brasileiro em Sujeito Brasil, firmando a coincidência sujeito/Sujeito (PÊCHEUX, 2014, p. 08), isto é, a coincidência das evidências empíricas singulares e da evidência universal.

Entretanto, pensamos o conceito de cultura do lugar de analistas de discurso, o que envolve entender que os sentidos e o sujeito vão se estabelecendo em determinadas condições de produção, afetados pela ideologia e pelo inconsciente. Em outras palavras, envolve a relação entre o social e o individual.

Mariani (2009), analisando os textos de Pêcheux, expressa que o autor trata da noção de cultura quando aborda a posição de trabalho da AD, a qual, “incide na compreensão do funcionamento das materialidades discursivas ‘implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido’” (PÊCHEUX, 2008, p. 49 apud MARIANI, 2009, p. 44, grifo do autor).

Por esse viés, a autora define cultura como

[...] resultante de práticas dos sujeitos e entre sujeitos que remetem para um estado de coisas num determinado momento e em um determinado lugar em uma formação histórica; práticas vinculadas a maneiras de se relacionar em sociedade. Ao mesmo tempo, são práticas não dissociadas dos modos sócio-históricos de produção, reprodução, resistência e transformação dos sentidos (MARIANI, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, cultura é tida como o resultado das práticas dos sujeitos, o que aponta para o fato de que cultura já é ideologia. Com outras palavras, é na noção de cultura que a ideologia se materializa. Portanto, ao definir que a ideologia determina os sentidos de uma cultura, consideramos que Mariani (2009) concebe a cultura como resultado de um trabalho político, em

oposição à ideia de que a relação sujeito e cultura está determinada naturalmente. Ferreira e Ramos (2016) consideram que

[...] a cultura tem seu lugar na análise do discurso, onde passa a ser entendida a partir de sua não completude, está sujeita ao equívoco e à falha em suas práticas inseridas nos processos históricos de reprodução, mas que, assim como a ideologia e o inconsciente, mascara seu processo de operacionalização, fabricando um efeito de unidade, de homogeneidade, encobrendo seu caráter heterogêneo e ignorando as diferenças internas. (FERREIRA; RAMOS, 2016, p. 143)

Vale ressaltar que é desse lugar que o conceito de cultura é abordado na pesquisa. Porém, assumimos que no discurso oficial, a partir de alguns padrões compartilhados que dizem como os sujeitos devem ser e fazer para pertencer à Nação brasileira, o discurso da herança cultural, repetido por gerações, condiciona-os a seguir os padrões e se propõe a substituir ideologia por cultura, silenciando o político constitutivo das relações sociais. No entanto, pelo exposto anteriormente, não há discurso imune à ideologia, por mais objetivo que se proponha ser.

Buscamos novamente Ferreira e Ramos (2016, p. 141) para sublinhar que “[...] a cultura está enredada pela ideologia, cabendo frisar que não se trata da mesma coisa, uma não substitui a outra”. Até porque, as ideologias são feitas de práticas e não de ideias, mentalidade da época, costumes, tradições (PÊCHEUX, 2009) e, só há prática através e sob uma ideologia.

Substituindo ideologia por cultura, na SD1, o discurso oficial do Estado busca produzir uma nova posição sujeito do indígena e de si próprio em um discurso contraditório que prega a diferença na unidade, silenciando o político, ignorando o trabalho de pesquisa de arquivo e fazendo com que os sentidos também sejam únicos. Ferreira e Ramos (2016, p. 142) concebem que o conceito de cultura, “entendido como algo a ser assimilado, cria um efeito de homogeneização, apagando as diferenças internas e, servindo para legitimar o poder, bem como permitindo identificar os sujeitos através do seu comportamento, maneira de falar, ou mesmo pela maneira de vestir, de sorrir, de agir à mesa”.

Porém, assim como Orlandi (2012d), trabalhamos com o político, com a ideologia, com os sentidos, com os sujeitos reunidos na língua e fazendo parte do dia a dia da reflexão sobre a linguagem, procurando encontrar modos de dizer o político. Nesse sentido, pela perspectiva que adotamos, trabalhamos com a noção de cultura enredada pela ideologia.

A partir desse contexto, pela posição teórica em que nos colocamos entendemos que o trabalho está em consonância com o programa de Pós-Graduação em Estudos linguísticos e com a linha de pesquisa “Práticas Discursiva e Subjetividades”, uma vez que nos propomos “a investigar a

produção de sentidos e de subjetividades, na perspectiva discursiva, pela análise de políticas e processos de significação e de constituição de sujeitos em diferentes materialidades significantes<sup>6</sup>.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, o trabalho foi organizado em três capítulos. No **primeiro capítulo**, nomeado “o olhar inaugural com o qual iniciamos nosso processo de descoberta”, apresentamos, em três seções, como o arquivo e *corpus* se constituíram, as condições de produção dos documentos que constituíram o arquivo – entendendo condições de produção como as relações de forças e de sentidos em que as SDs foram produzidas – e os discursos que tratam das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena. Destacamos que a última seção foi dividida em duas subseções que tratam das condições de produção de cada um dos documentos utilizados nas análises.

No **segundo capítulo**, nomeado “Entre a teoria e a prática: o imaginário”, abordamos o conceito essencial da pesquisa: imaginário, cuja noção, antecipando o preâmbulo de uma tentativa de resposta ao questionamento de Mariani (2016, p. 35): “Qual o lugar de uma teoria do imaginário/sobre o imaginário na Análise do Discurso?”, entendemos merecer um lugar de destaque na teoria da AD pela contribuição na análise das imagens – as quais apontam para o imaginário – produzidas a partir do lugar dos sujeitos. Imagens responsáveis pela identificação imaginária produzida no/do sujeito. Portanto, pertinentes na problematização do sujeito como causa ou origem de si.

No **terceiro capítulo**, intitulado “Ressonâncias que fazem o discurso *sobre*” trazemos, também em duas seções, os conceitos de discurso *sobre* e de paráfrase, noções teórico-metodológicas empregadas na estruturação das análises.

Vale aqui abrir um espaço, ainda que longo, para destacar que em relação à primeira noção, compreendemos que o discurso *sobre* constitui um imaginário de que ao se falar *sobre* alguém, esse alguém também fala. No entanto, quando se fala *sobre* alguém, não é esse alguém que fala sobre si. Como consequência, esse alguém não fala. É apenas citado. Por conseguinte, o discurso *sobre* tende a estabilizar os sentidos através de um tom pedagógico que busca o “*apagamento seletivo da memória histórica*” (PÊCHEUX, 1997, p. 60, grifo do autor), apresentando-se como forma de institucionalização dos sentidos. Destacamos, entretanto, que apesar de o sujeito indígena não se pronunciar, no discurso *sobre* está presente a polifonia (ORLANDI, 2008), ou seja, as diversas vozes não intencionais presentes em todos os discursos, o Outro, a alteridade (como o Estado se constitui na relação com o inconsciente).

Quanto à segunda noção, entendemos a paráfrase como constitutiva dos processos de produção de efeitos de sentidos e atravessada por efeitos de réplica, deslocamento, trajetos

6 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pós-graduação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Linhas de Pesquisa. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-estudos-linguisticos/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

argumentativos, descontinuidade, contradição, interrupção. Com Serrani (1991, n.p) entendemos a paráfrase “como ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido”, configurando, dessa forma, o imaginário. Portanto, a responsável pela composição dos EIRs que possibilitaram as análises efetuadas no terceiro capítulo.

Introduzidas as noções de discurso *sobre* e de paráfrase, tomadas enquanto arcabouço teórico-metodológico, nesse capítulo, partir da constituição do *corpus*, da escolha dos RDs e da consequente composição das SDs (baseadas em formulações recorrentes), selecionamos sequências discursivas de referência (SDRs), das quais retiramos formulações de referência formadas por formações discursivas de referência (FDRs). Apoiados nas SDRs e nas FDRs, chegamos à constituição dos EIRs. Destacamos que estes últimos foram constituídos a partir das paráfrases, das regularidades das marcas linguísticas.

De fato, tais SDRs, cujo objetivo é interpretar as formulações que entram em redes de ressonância, foram desenvolvidas, através da análise de SDs, vinculadas à Formações discursivas (FDs)<sup>7</sup>, na subseção denominada “‘Entre’ memória e atualidade”. Nessa subseção, através do batimento entre os dispositivos teórico e analítico – porque entendemos que cada análise é única e necessita do constante retorno à teoria, a fim de construir uma análise própria ao material analisado – procuramos problematizar o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos documentos. E o fizemos atrelando as noções de discurso *sobre* e paráfrase.

Finalizando o trabalho, na última parte, sob o título “O discurso é aberto... mas precisamos dar a palavra final”, trazemos as considerações finais.

Ressaltamos que para o estudo proposto, o discurso dos textos oficiais foi tomado como materialidade e a constituição do discurso sobre o sujeito indígena como objeto de estudo, utilizando-nos do dispositivo teórico da AD, cujo método “pensa o sentido (e o sujeito) como não-transparente, como movimento, como historicidade” (ORLANDI, 2008, p. 26).

Entretanto, vale destacar que a filiação teórica não abrange tudo do quadro teórico da AD, uma vez que se filiar supõe escolhas dentro da teoria (MUTTI, 2005). Assim, compreendemos que é preciso tomar a materialidade histórica e simbólica como constitutivos da análise, entendendo que o analista assume a responsabilidade por sua análise. De acordo com Pêcheux (2008, p. 57) “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade”.

Finalizamos recordando Orlandi (2008), cuja epígrafe abre essa introdução, enfatizando que foi a essa aventura, a essa viagem que parecia ainda não ter sentido, que referimos essa voz possível que se produz toda vez que sentidos mal administrados irrompem em um outro lugar.

<sup>7</sup> Tomada como “[...] o lugar da constituição do sentido (sua ‘matriz’, por assim dizer)” (PÊCHEUX, 2009, p. 148, grifo do autor), heterogênea e porosa, não um espaço fechado.

## 2 CAPÍTULO I – O OLHAR INAUGURAL COM O QUAL INICIAMOS NOSSO PROCESSO DE DESCOBERTA

Podemos assim concluir que “Terra à vista” – a primeira fala sobre o Brasil – expressa o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem (ORLANDI, 2008, p. 14, grifo do autor).

A perspectiva teórica que adotamos nos faz compreender que não podemos partir da história para o texto, mas sim da historicidade do texto, ou seja, buscamos compreender como o texto produz sentidos (ORLANDI, 2012a), ainda que não consigamos alcançar completamente a sua produção, uma vez que se constituem na relação com o interdiscurso, que se apresenta como “história que não se situa” (ORLANDI, 2012b, p. 76). No entanto, entendemos a necessidade de remontar às origens e que há ligação entre a história (exterior) e a historicidade do texto (história do sujeito e do sentido).

Dessarte, nesse capítulo apresentamos a nossa história com o objeto de análise, ou seja, o curso metodológico realizado na seleção das SDs que dão corpo às análises e uma historicização dos documentos que às embasaram.

Nesse sentido, na primeira seção, buscamos demarcar o arquivo e o *corpus*. Na segunda seção, apresentamos as condições de produção dos documentos que constituíram o arquivo. Já na terceira seção tratamos das formulações sobre a educação indígena. Esta última seção foi dividida em duas subseções, nas quais discorreremos sobre as condições de produção de cada um dos documentos utilizados nas análises.

Para o proposto, enfatizamos a importância da Teoria pecheutiana na escolha inicial dos arquivos significativos, os quais tratam do processo discursivo que se articula sobre o sujeito indígena, além da essencialidade no percurso inicial de delimitação das entradas no arquivo e constituição do *corpus*, bem como, no alcance das condições de produção do discurso.

### 2.1 DO ARQUIVO AO *CORPUS*: GESTO DE LEITURA

Entendemos que a constituição do *corpus* de pesquisa depende da maneira como concebemos a noção de arquivo. Desse modo, aproximamos Foucault (1987) e Pêcheux (1997) para traçar a noção de arquivo do trabalho. Isso porque compreendemos que ambos consideram que o que entra na constituição do arquivo já é fruto de um trabalho de leitura e que já há uma seleção do que será arquivado ou esquecido, do que participará do seu interior. Ambos entendem os textos como monumentos, cuja perspectiva se assenta nas regularidades discursivas.

Com Foucault (1987), mais especificamente, dialogamos em relação ao distanciamento do conceito de documentos enquanto memorização dos documentos do passado, ferramenta da história, compreendendo o arquivo como monumento e, portanto, ferramenta de saber e poder.

Para o autor o arquivo “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 1987, p. 150), ou seja, regula a sua própria transformação e o que merece ser arquivado ou esquecido. Tem o poder de disciplina ao selecionar o que vai ser fixado ou não na história. Foucault (1987) destaca que o arquivo deve ressaltar as regularidades, isto é, a existência de certos enunciados em detrimento de outros, o que é feito a partir da regularidade própria do discurso. Por esse viés, o trabalho com o documento/monumento certifica que a linguagem não é transparente e o passado não se apresenta exato. Com o autor concebemos, ainda, que o arquivo é centrado a partir de um assunto (FOUCAULT, 1987) e, ao analista, interessa o lugar discursivo desse assunto.

Para Pêcheux, em sentido amplo, o arquivo se refere a um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p. 51), apresentando uma certa organização, posto que já foi realizada uma leitura anterior, responsável por designar o que participará do seu interior. Quer dizer, já houve um recorte produzido por um gesto de leitura. Ademais, ele deve ser constituído de forma a refletir sobre a heterogeneidade e a representatividade na qual se insere o acontecimento a ser analisado. Lembrando que o arquivo não se constitui separado da historicidade enquanto efeitos de sentido, sentidos possíveis.

Nesse contexto, a composição do arquivo consiste em observar os processos de constituição dos sentidos rompendo as ilusões de certezas, atravessando

[...] a opacidade de certas certezas muito regularizadas por força da repetição, quais sejam, de que é possível tudo guardar em um grande arquivo, de que as casas de memória da atualidade são neutras e comprometidas com a transparência de uma organização exata, de que nada fica silenciado a cada ordenamento em arquivo (MARIANI; MEDEIROS; DELA-SILVA, 2011, p. 20).

Dessa forma, o gesto de interpretação implica à compreensão da porosidade do intradiscurso como estruturante, porosidade que remete à exterioridade, ao outro<sup>8</sup> do interdiscurso e à alteridade na produção dos efeitos de sentidos. O arquivo representa um lugar de autoridade e administração, que ocorre pelo modo como certas instâncias de poder produzem efeitos de saturação dos sentidos, o que se dá por serem tidas como oficiais e pelo efeito ideológico da evidência de sentido, responsável por converter certas interpretações como únicas (MARIANI; MEDEIROS; DELA-

8 Destacamos que, doravante, nosso trabalho assume a existência do outro (interdiscurso/alteridade) e do Outro (o inconsciente, lugar simbólico, da linguagem, lugar dos significantes), considerando que ambos estão relacionados nos processos de subjetivação.

SILVA, 2011) e instituindo uma memória coletiva, um “todos sabem que...” (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

Voltando-nos aos discursos oficiais concebemos tratarem-se de arquivos jurídicos e, para melhor compreensão do conceito, acompanhemos a colocação de Zoppi-Fontana que aponta para o fato de

[...] que o arquivo jurídico cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 05).

No entanto, ao nos filiar-mos à AD, consideramos que o arquivo é passível à confrontação entre diferentes formas de interpretação, o que exclui uma única interpretação, uma vez que os materiais de arquivo são considerados gestos simbólicos que se inscrevem na história (PÊCHEUX, 1997).

Ainda sobre a noção de arquivo, apesar dos vieses diferentes, tanto para Foucault quanto para Pêcheux o arquivo nunca é plenamente acessível. Não há como interpretá-lo na sua totalidade. Pelo dispositivo teórico-metodológico da AD as análises não dão conta de abarcar todos os sentidos possíveis, mas sim, os que o analista identifica ao trabalhar a interpretação no interior do arquivo (efeito de fixidez, estabilização dos sentidos) e do interdiscurso (sentidos que podem vir a ser outros).

Importa ressaltar, a partir do exposto, que o entrelaçamento dos conceitos contribui para a pesquisa, pois como analistas do discurso que nos propomos, trabalhamos a partir dos arquivos e organizamos nosso próprio arquivo através de gestos de leitura, compreendendo que o *corpus* não nos é dado *a priori* e não é nunca inaugural, visto já ser uma construção (ORLANDI, 2012a).

Assim, buscamos na materialidade do discurso um gesto de interpretação (singular) que permitiu a constituição do *corpus* e os RDs que compuseram as SDs, relacionando-as ao saber dominante da FD. Ou seja, ao interdiscurso, entendendo-o como o complexo com dominante das FDs, no qual um saber é dominante. O conjunto do dizível. Para Pêcheux (2010, p. 310, grifo do autor), o “‘exterior específico’ de uma FD”. Segundo Orlandi (2012a, p. 31), a memória, definida como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente [...] sob a dominação do complexo das formações ideológicas”.

Nessa linha de reflexão, pensamos o conceito de FD como central para a análise do discurso oficial, dado que concebemos que apesar de haver diferentes FDs no discurso, há dominância de uma em relação a outras. No caso do discurso oficial que analisamos nessa pesquisa, a FD dominante é a das Leis, do poder, da autoridade, da legitimidade, da verdade, enfim, da dicotomia

comando/obediência do capitalismo. Arrematando, entendemos arquivo como aquilo que pode ser dito dentro de uma prática discursiva, seja ela atual ou não.

Apoiados na compreensão do conceito de arquivo, para que pudéssemos analisar a produção do imaginário sobre o sujeito indígena, foi necessário, inicialmente, estabelecer um recorte de quais documentos utilizaríamos para a construção do *corpus*. Nesse sentido, os documentos escolhidos, por sua criação ter ocorrido após a homologação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), e por tratarem das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, contribuiriam para as discussões sobre o imaginário de sujeito indígena.

Reforçamos que os documentos que utilizamos também foram constituídos por gestos de leitura e têm por função produzir um efeito de sustentação de uma leitura literal que recobre uma relação de dominância política e ao mesmo tempo produz um efeito de sentido estabilizado do saber e de sustentação do poder através de atos políticos.

Nesse contexto, observamos novamente que, para compor os RDs e as consequentes SDs que possibilitaram a análise dos documentos que tratam da educação escolar indígena, observamos as regularidades e dispersões. Em outras palavras, já no início da pesquisa trabalhamos com a construção de EIRs, apoiados em SDRs, marcadas por FDRs.

A partir das regularidades e dispersões procuramos construir, organizar e analisar as SDs objetivando responder ao problema de pesquisa, entendendo com Orlandi (2012a, p. 63, grifo do autor) que, “a construção dos *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas”, isto é, a construção do *corpus* já é um gesto analítico.

Em vista do exposto, a partir das regularidades e dispersões encontradas no discurso pudemos passar à observação das condições de produção e às formações discursivas e ideológicas com as quais o discurso oficial do Estado se alinha (ou não).

Em suma, o arquivo e o *corpus* da pesquisa foram constituídos na compreensão da porosidade do intradiscorso, isto é, entendemos o discurso oficial ligado a uma FD dominante e orientando à determinada compreensão. Através de um gesto de interpretação buscamos romper com as certezas que as repetições trazem em relação ao imaginário produzido sobre o sujeito indígena.

Após apresentadas a constituição do arquivo e do *corpus*, passamos às condições de produção. Melhor dizendo, passamos à análise da situação, do contexto histórico-social, do ideológico e dos interlocutores.

## 2.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Consideramos com a AD que a linguagem é produto do trabalho social e histórico do homem e, portanto, o texto – o discurso enquanto objeto teórico – é “um objeto sócio-histórico onde o *linguístico intervém como pressuposto*” (PÊCHEUX, 2010, p. 191, grifo do autor). É efeito de sentidos entre interlocutores e não se constitui fora de contexto, ou seja, relaciona-se com condições de produção específicas, retoma, atualiza e desloca outros discursos. O discurso não apenas significa, mas se desenvolve de formas variadas em determinadas situações. Em vista disso, e por sua importância nessa pesquisa, dedicamos essa seção às condições de produção do discurso oficial, à constituição dos documentos, sua historicidade.

Ao mobilizarmos o conceito de historicidade enfatizamos o compromisso com a AD de partir do texto enquanto materialidade histórica, de compreender como, apresentado o texto, os sentidos são produzidos, e não partir da história enquanto dimensão temporal, história da época para o texto (ORLANDI, 1995). Entendemos a história ligada a práticas, relações de poder e de sentidos, mais especificamente, efeitos de sentido, sentidos possíveis. Com Orlandi (2008, p. 42), consideramos que “não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com poder (a política)”.

A AD não se ocupa da interpretação do sentido, não se ocupa do sentido posto, específico e determinado, o que faz com que nos dediquemos à discursividade dos documentos, a qual alcançamos seguindo a trama discursiva à procura de sentidos estabelecidos. Melhor dizendo, procuramos atingir a historicidade dos textos, os entremeios, os emaranhados.

Acordamos com Orlandi (2012a, p. 47) na compreensão de que a história e a língua andam juntas, porquanto, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante”.

Com Pêcheux (2010) consideramos a relevância dos estudos dos processos discursivos e a ligação entre as condições de produção de um discurso e seu processo de produção. Processo de produção que de acordo com o autor corresponde ao “[...] conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PÊCHEUX, 2010, p. 73, grifo do autor). As circunstâncias de um discurso são, por consequência, suas condições de produção.

Tais reflexões nos levam a dizer que o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos que produzem um discurso de um tipo dado em condições de produção dadas. Assim, com Pêcheux (2010) consideramos o papel das condições de produção em que um discurso é produzido na determinação do sentido dos enunciados, demonstrando a necessidade de conhecimento e compreensão do contexto. Exemplificando,

[...] o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagônicos de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa [...] (PÊCHEUX, 2010, p. 75-76, grifo do autor).

Nessa direção, um discurso é sempre sustentado a partir das condições de aparecimento dadas, isto é, a exterioridade é constitutiva do discurso.

Ao optar pela perspectiva discursiva entendemos a materialidade discursiva como o nível de existência sócio-histórica e discutimos as condições de produção do *corpus* da pesquisa de forma que nosso leitor compreenda como se dá a sua produção. Quer dizer, compreendemos que a discussão das condições de produção do *corpus* contribuirá para o entendimento de como se dá a produção dos discursos dos documentos selecionados.

Mobilizando a noção de condições de produção do discurso estamos tratando dos sujeitos, da situação e da memória. Logo, fazem parte dessa noção: aquele sujeito, naquele discurso, ou seja, naquela situação, naquela posição sujeito e o imaginário. Nesse sentido, os materiais que compõem o arquivo pertencem ao discurso oficial, documento jurídico proveniente do Estado e das instituições que o representam. O discurso autoritário das leis, que pretende a monossêmia. É o Estado falando *sobre*, sendo:

- Aquele sujeito: o Estado.
- Naquele discurso: o discurso oficial do ordenamento jurídico educacional.
- Naquela situação: Documento legal escrito em um contexto neoliberal, da mundialização, do consenso.
- Naquela posição: sujeito de direito que ocupa uma posição de autoridade – que determina o que pode e não pode ser dito.
- E o imaginário: responsável pela projeção da posição social no discurso e permitindo que o locutor vivencie o lugar de interlocutor a partir de seu próprio lugar de locutor e interlocutor, isto é, imagine o que o ouvinte espera, antecipe o que o outro vai pensar. O imaginário também é criado pela evidência dos sentidos de que o discurso das leis (discurso oficial) atua como verdade que normatiza e estabelece a forma como a sociedade e seus cidadãos devem se comportar diante de dadas situações. Esses discursos são responsáveis por manter o poder do Estado e dar legitimidade a sua fala. Ainda, destacamos que o imaginário é o que rege o Eu, com suas ilusões e enganos.

Nessa linha de pensamento, Orlandi (2012a) concebe condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo. Em sentido estrito a base material da pesquisa é composta de documentos legais (Parecer e Resolução), cuja confecção,

*SD2 – Além do relator e dos membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, participaram ativamente na elaboração deste Estudo-Parecer a Prof<sup>a</sup> Ivete Campos, Coordenadora-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação, o Prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, bem como membros da Procuradoria-Geral da República, Dr<sup>a</sup> Ieda Hoppe Lamaison e Dr<sup>a</sup> Débora Duprat, indicadas por aquela instituição (BRASIL, 1999a, p. 23).*

Observamos, na SD2, a função-autor operando por nomes que assinam os documentos oficiais. Nomes escolhidos pelo Estado para trabalhar na elaboração dos documentos, que atestam a existência do que Pêcheux (2010, p. 83) considera como “Quem sou eu para lhe falar assim?”.

Ainda, em sentido estrito, ressaltamos o momento de reformulação das Diretrizes educacionais a partir da nova LDB.

Em sentido amplo temos o contexto sócio-histórico-ideológico que é o da mundialização, do consenso, do mundo como unidade, no qual impera o capitalismo. Conforme De Nardi (2005), o que

[...] há, entre um discurso e o lugar a partir do qual ele é enunciado (ou para o qual é proferido), uma relação necessária que nos impossibilita analisá-lo como se estivéssemos analisando um texto, fazendo com que tenhamos necessidade de referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção (DE NARDI, 2005, p. 158).

Cercados por essas ideias apontamos o que faz parte das condições de produção e as apresentamos a partir dos documentos oficiais escolhidos para as análises, reiterando a importância das condições de produção na determinação dos sentidos.

Ademais, ao eleger e assumir o trabalho com o discurso oficial, comprometemo-nos a interpretá-lo, até porque, interpretar é uma injunção (ORLANDI, 2012b).

Nesse sentido, interpretar supõe considerar o princípio da autoria. Orlandi (2012e, p. 81, grifo do autor) considera o autor como “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como *foyer* de sua coerência”. Segundo a autora, não podemos esquecer que a função-autor é a mais submetida às regras institucionais e a manifestação dos procedimentos disciplinares. Na função-autor é preciso apresentar clareza, coerência e completude (imaginária), a fim de não deixar dúvidas sobre as intenções e objetivos do texto, além, é claro de sua posição no contexto histórico-social (ORLANDI, 2012a, p. 76). Destarte, para alcançar tais objetivos é preciso escolher quem será responsável pela autoria dos discursos.

Nessa linha de reflexão, sabemos que o Estado é uma instituição que divide os que estão autorizados a interpretar e escrever dos que não estão. Escolhe sujeitos para a função-autor e seleciona, a partir do interdiscurso, determinados dizeres que passam a constituir seu discurso, projetando-o ao leitor pelo mecanismo da antecipação.

Nos documentos utilizados nas análises, observamos que os sujeitos-autores, escolhidos pelo Estado para participar ativamente da elaboração dos documentos, afirmam que os sujeitos indígenas também participaram das decisões. No entanto, entendemos que estes não interpretam e escrevem os discursos oficiais, apenas participam.

Dessa forma, questionamo-nos sobre quem faz o texto da lei. Isto é, quem são esses sujeitos que pensam para o indígena, mas não são indígenas? Pela perspectiva que adotamos, consideramos que são mediadores autorizados pelo poder do Estado a deter e se apropriar da palavra, a fim de manter o controle ideológico. A função-autor exercida pelos mediadores segue a FD dominante, a do capital. Assim, o Estado controla o discurso mobilizando o que será veiculado e, por conseguinte, elegendo o tom que o discurso terá.

Retomando o dito sobre as condições de produção estritas, destacamos como primeira circunstância para a criação dos documentos o fato de que em 26 de fevereiro de 1996 foi instalado o CNE, ao qual, dentre várias competências, coube a emissão de pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. O que nos leva a apontar, apoiados em Nunes (2005) e no olhar que lançamos às condições de produção, que

Um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo, ele pode simular um passado, reinterpretá-lo, projetá-lo para um futuro, fazendo emergir efeitos temporais de diversas ordens. Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem (NUNES, 2005, p. 03).

Somado ao exposto e, examinando os documentos oficiais – Parecer e Resolução –, a questão que colocamos é, pois, “a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento (PÊCHEUX, 2008, p. 28). Ou seja, o entrelaçamento de proposições aparentemente transparentes e formulações opacas presentes no jogo entre memória e atualidade. Opacidade que se dá pelo trabalho de retomada, reformulação, da análise discursiva dos efeitos de sentido produzidos com os enunciados. Dessarte, as condições de produção são tomadas na fundação de um acontecimento discursivo.

Coadunamos com Zoppi-Fontana (1997) no sentido de que o acontecimento oficial se transforma em acontecimento discursivo ao marcar: o rompimento de “[...] uma prática pela transformação dos rituais enunciativos que a definem” (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 51); a interrupção de “[...] um processo de reformulação parafrástica de sentidos pela mudança das

condições de produção” (*idem*, p. 51); e “[...] a emergência de um enunciado ou de uma posição enunciativa novos que reconfiguram o discurso, e através deste participam do processo de produção do real histórico” (*idem*).

De acordo com a autora, o acontecimento discursivo é mais que os fatos do mundo empírico. É um deslocamento na rede, na filiação de sentidos. Em função de outras condições de produção o enunciado passa a ter novo sentido, nova forma de ler. Com outras palavras: mesmo enunciado, mas ruptura na estrutura, inaugurando novas filiações de sentido; mesma forma linguística, mas a materialidade discursiva não é a mesma.

Pelo exposto, consideramos que o objeto discursivo – os discursos sobre o sujeito indígena – da pesquisa se transformou em acontecimento discursivo ao ser atualizado sob a aparência de novas condições de produção, retomando, em um tempo presente, outros discursos dispersos no tempo, reinterpretando-os e projetando-os a um futuro. Assumimos que esse acontecimento discursivo “agitou as filiações de memória que produzem os diversos sentidos que significam” (BORGES, 2013, p. 27) o imaginário sobre o sujeito indígena.

Logo, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena apresentam-se como um acontecimento “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17), visto produzirem sentidos ao mesmo tempo que provocam rupturas em sentidos já estabilizados.

Ao serem aprovados, emergem dos documentos novos (efeito de sentido) enunciados que inauguram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e instauram um novo (também efeito de sentido) modelo de educação constituído em torno do estabelecimento ilusório do novo.

Apresentadas as condições de produção dos documentos que constituíram o arquivo, compreendemos que, o capitalismo e a sua exacerbação através da mundialização, juntam-se à língua na produção de efeitos de sentido que, por sua vez, produzem um imaginário sobre o sujeito indígena.

Ancorados no exposto, procedemos, na próxima seção e subseções, a um retorno ao final dos anos 90, abordando os discursos da educação indígena, ou seja, como os documentos se constituíram, entendendo que a partir de um estado definido das condições de produção podemos auferir os discursos possíveis (PÊCHEUX, 2010).

### 2.3 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 os indígenas tiveram legalmente assegurado o direito de permanecerem indígenas e, assim, permanecer com suas línguas,

culturas e tradições, as quais fazem parte do imaginário que define o que é ser indígena. De acordo com o documento,

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e *respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem* (BRASIL, 1988, n. p, grifo nosso).

Desse modo, houve o reconhecimento de que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas (LM) e seus processos de aprendizagem na educação escolar e contribuir para a afirmação étnica e cultural dos povos indígenas.

Destacamos a compreensão de LM como aquela que assume “[...] um estatuto particular: a de estruturar a constituição psíquica do enunciador, permitindo-lhe a inscrição no simbólico. É a língua a partir da qual o enunciador organiza a sua relação com o Outro e com as outras línguas” (STÜBE, 2008, p. 74). É a *alíngua*, que de acordo com Coracini (2001),

[...] é a nossa língua materna – que é também estrangeira, estranha, que é minha e é do outro, que é gozo e sofrimento, - aquela que, incompleta – e, por isso, em constante (trans)formação – híbrida, mestiça, resultante de cruzamentos de e com as línguas que fazem teia, tela, tecido, nos torna sujeitos, nos subjuga, nos faz seres de comunicação[...] (CORACINI, 2001, p. 145).

Ou seja, o lugar do qual é possível falar do que não se pode falar (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52).

Contudo, destacamos que a possibilidade dada às *comunidades indígenas* de utilização de suas *línguas maternas* não significou que o sujeito indígena pôde desconsiderar, na escola, a língua nacional (da sociedade na qual o sujeito está inserido) e a oficial (língua padrão/de estado, língua imaginária prescrita nas gramáticas normativas da Língua Portuguesa), as quais, no caso do sujeito indígena, não necessariamente coincidem com sua LM.

Observamos que a possibilidade de utilização da LM ocorreu no momento em que, com a promulgação da LDB, de acordo com o Parecer (BRASIL, 1999a), houve a necessidade de um novo olhar sobre a educação indígena, fato que imputou à Câmara de Básica a preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena a partir da análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação ao CNE (a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo Comitê de

Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena), bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul.

Logo na introdução do Parecer (BRASIL, 1999a) vemos:

*SD3 – Encaminhados por Sua Excelência o Sr. Ministro de Estado da Educação, chegaram a este Colegiado os Avisos Ministeriais nº 196/MEC/GM de 3 de junho de 1998 e 291/MEC/GM de 31 de julho de 1998, encaminhando os processos nº 230010001197/98-03 e nº 23001-000263/98-28, que continham consulta do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul, versão preliminar do documento “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” e documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. De posse da matéria, a Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um Parecer e uma Resolução (BRASIL, 1999a, p. 01-02, grifo do autor).*

Corroboramos com Orlandi (2012d, p. 161) na compreensão de que “[...] um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele”. Em decorrência disso, quando lemos o Parecer e a Resolução, os sentidos presentes na Constituição da República Federativa do Brasil e na LDB já estão significando nos documentos e fazendo com que os sentidos façam sentido (ORLANDI, 2012a), como observamos nos trechos abaixo:

### CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

#### SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – *igualdade* de condições para o acesso e permanência na escola;

II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

[...]

#### SEÇÃO II – DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o *pleno exercício dos direitos culturais* e acesso às fontes da cultura nacional, e *apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais*.

[...]

#### SEÇÃO III – DO DESPORTO – CAPÍTULO VIII – DOS ÍNDIOS

Art. 231. São *reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*, e os *direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam*, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

### TÍTULO I

#### DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas *manifestações culturais*.

[...]

### TÍTULO II

#### DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade* humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*.

### TÍTULO V

#### DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

#### SEÇÃO III – DO ENSINO FUNDAMENTAL

[...]

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às *comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

#### TÍTULO VIII

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar *bílingüe e intercultural aos povos indígenas*, com os seguintes objetivos:

[...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da *educação intercultural às comunidades indígenas*, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das *comunidades indígenas*.

[...]

I – *fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna* de cada comunidade indígena;

II – manter programas de *formação de pessoal especializado*, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver *currículos e programas específicos*, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; [...]

(BRASIL, 1996, n. p, grifo nosso).

Seguindo a leitura do Parecer e, entendendo que para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha, observamos que ele evoca o dito, vinculado pós contato, de que o sujeito indígena precisava de integração, integração esta, dada pela educação formal, ou seja, pautada pela catequização, pela civilização e pela incorporação forçada dos sujeitos indígenas à sociedade nacional, tornando-os brasileiros e negando sua identidade e cultura diferenciadas. Isto é, disciplinando o que é estranho e tornando o sujeito indígena caricaturesco (ORLANDI, 2008).

Ao evocar o dito e linearizá-lo na atualidade, o discurso oficial capitalista do Estado, baseado em políticas culturais, faz a língua refutar o passado e mobilizar a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, reconhecendo as diferenças, até porque entende que elas são necessárias à identificação dos sujeitos com o Estado. Assim, autoriza-os a utilizar suas LMs e seus processos de aprendizagem na educação escolar. Suas identidades e culturas não são mais negadas, entretanto, não são suficientes para que possam se integrar à nação e participar como cidadãos plenos. Para tanto, precisam dos saberes universais.

Saberes que farão com que o sujeito indígena se torne brasileiro (no sentido de cidadão pleno, universal) ao mesmo tempo em que se mantém indígena. Irrupção do equívoco afetando o real da história (GADET; PÊCHEUX, 2004) e atestando que os sujeitos indígenas não participaram efetivamente da escrita dos documentos, apenas foram ouvidos, envolveram-se nas decisões sobre o material, mas não foram autorizados a interpretar e escrever o discurso oficial. Atestando, também, que o Estado não compreende realmente as especificidades do sujeito indígena.

Ademais, de acordo com o Parecer, a Câmara do Ensino Básico do CNE,

*SD4 - [...] preparou um Parecer e uma Resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-*

*lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país (BRASIL, 1999a, p. 02, grifo nosso).*

Interpretamos, na SD4, que as condições de produção que agem na determinação do discurso atual produzem um efeito de sentido de garantia do *respeito e valorização* dos *conhecimentos e saberes tradicionais* dos sujeitos indígenas. Isto ocorre porque, de acordo com o Parecer, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com estas comunidades, as quais também mobilizaram politicamente suas lideranças na busca de alternativas que assegurassem os direitos dos povos indígenas em suas especificidades (BRASIL, 1999a).

Silencia-se que isso é condição à manutenção do capitalismo, fazendo parecer que a partir do texto constitucional se instala o consenso e o respeito às diferenças. Silencia-se que trabalhar no terreno do respeito às diferenças objetiva absorver esses efeitos em seu próprio proveito (DI RENZO, 2005). Silencia-se que a universalização objetiva apagar as diferenças. Silencia-se que essa concessão faz parte da ideologia capitalista para promover a identificação do indivíduo à sociedade, uma vez que os conhecimentos, saberes e a língua são responsáveis pelo sentimento de pertença. Silêncio que entendemos constitutivo dessa relação contraditória inscrita nos discursos. Que nas palavras de Orlandi (2007, p. 24) nos indica “[...] o que para dizer é preciso não-dizer”.

Tais reflexões nos levam a refletir sobre a política do silêncio presente no discurso oficial do Estado, a qual, nas palavras de Orlandi (2007), subdivide-se em: “[...] b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura)” (ORLANDI, 2007, p. 24, grifo do autor).

Por conseguinte, ao trazermos a política do silêncio à pesquisa, assumimos que para formular seu dizer o discurso oficial do Estado deixa de formular outro, utilizando-se do silêncio constitutivo – calando algo, trabalhando com determinadas palavras para que outros sentidos não apareçam – e do silêncio local – proibindo certas formulações.

Assim apresenta-se a política do silêncio nos documentos. Reforçando: “[...] o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros sentidos’. [...] Dizer e silenciar andam juntos” (ORLANDI, 2007, p. 53, grifo do autor).

Quanto ao silêncio local (a censura), destacamos o seu funcionamento ao lado da opressão, a qual está diretamente ligada às relações de poder da sociedade. Desse modo, observamos que o sujeito indígena, em seu histórico processo de opressão, sempre foi censurado. O processo predatório acabou (no imaginário do Estado), mas o processo de opressão persiste.

Ainda, com a censura, certas posições, certos lugares são proibidos ao sujeito. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 76, grifo do autor), “proíbem-se certas ‘posições’ do sujeito”, não permitindo

que ele se inscreva em determinadas FDs. Logo, o sujeito indígena é censurado e não pode dizer o que se pode dizer. Apenas o Estado – ao inscrever-se na FD determinada pelo poder que lhe é dado, FD que determina o que pode e deve ser dito – escolhe do dizível o que pode e deve ser dito.

Além disso, entendemos que o Estado discute *sobre* o sujeito indígena o que lhe convém na posição de poder que lhe é dada e não permite (na ilusão da evidência do sujeito e dos sentidos) que seu discurso atravessasse e seja atravessado pelo outro/Outro. O que nos leva a conceber que o discurso oficial do Estado se apresenta como lugar de fracasso, uma vez que não se trata de um discurso de um sujeito de vontade, mas da inscrição da letra no inconsciente e na ideologia (MALUF, 2005).

Essas reflexões são profícuas, pois contribuem para a compreensão de que, para poder se afirmar como sujeito indígena ele precisa se negar como sujeito indígena e se afirmar com as categorias do outro (ORLANDI, 2008). Isso se constitui na chamada, de acordo com Borges (2013, p. 149), “[...] aculturação que torna o Outro igual, ou seja, o índio perde o próprio ser e passa a ser o Outro na medida em que incorpora aquilo que é do Outro: a língua, a palavra, a indumentária, os aparelhos, o espaço”.

Nessas condições, o sujeito indígena é levado a perseguir um padrão de comportamentos e atitudes que não condizem com sua herança cultural (herança cultural vista por muitos brasileiros como exótica), mas que faz parte da herança cultural nacional. Herança da qual o sujeito indígena foi apagado. Como se fosse possível se desfazer do que lhe foi transmitido durante a vida. Como se o sujeito indígena pudesse esquecer sua herança cultural, que se repete por gerações, e se adequar a outras tradições e valores. Vale destacar que, ao discutirmos sobre herança cultural, tratamos de a herança cultural tomada enquanto padrões compartilhados que dizem como os sujeitos devem ser e fazer para pertencer à Nação brasileira.

Nessa linha de reflexão sobre o silêncio, compreendemos com Orlandi (2009) que o dito traz consigo o não-dito, o silenciado. Portanto, se o sujeito indígena não foi autorizado a se pronunciar no momento em que se falava dele é porque o que ele tem a dizer de si não faz parte da ideologia do discurso oficial.

Com isso, assumimos que o sujeito indígena é silenciado de forma violenta, visto que o silêncio é uma violência simbólica. E a Violência simbólica se apresenta neste trabalho sob a forma da política do silêncio. Isso porque entendemos que o poder se exerce através da violência e todo o poder vem acompanhado de um certo silêncio (ORLANDI, 2007).

Mas, vale dizer que o real da língua, o real do sujeito e o real da história comparecem ao discurso trazendo a marca da incompletude e permitindo-nos compreender os silêncios. Parafraseando Orlandi (2007, p. 31) entendemos que “como o nosso objeto de reflexão é o discurso

[...] o silêncio é o real do discurso”. E não estamos versando sobre o implícito, mas sobre o silêncio, cujo sentido não está nas palavras, mas no não-dito discursivo.

Ainda, o silêncio, em sua dimensão política, “pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p. 29). É o que observamos em relação ao sujeito indígena para quem o silêncio é o local da resistência.

Nesse sentido, entendemos que o sujeito indígena sabe que se pode estar em silêncio e significar. Então, aceita o silenciamento como forma de resistência. Ficando em silêncio se impõe. Aprendendo a língua do sujeito não-indígena, resiste. Falando em sua língua, cantando em sua língua, o sujeito indígena resiste.

Porém, não podemos esquecer que há diferença entre o calar-se e o silêncio da palavra que falta, ou seja, “a falta de captura do objeto pela letra” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 253, grifo do autor), a qual surge no próprio princípio da nomeação. A falha em nomear, seja pela fraqueza do enunciador que não encontra “a” palavra exata que falta no dizer, seja pela fraqueza da língua, na qual não existe “a” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 263, grifo do autor) palavra.

Dessa forma, é pela fraqueza do enunciador e da língua que o sujeito indígena também resiste. Na falta das palavras – da língua nacional, que lhe faltam ou de sua língua, que não têm correspondente na língua nacional – o sujeito indígena se cala para que palavras não ditas possam ser ditas pelo Estado. Ou para que palavras ditas não sejam silenciadas. Afinal, “é pela relação com o silêncio que se sustenta a ilusão de que sempre há sentido e de que o não-dito é o desnecessário, o já-sabido” (ORLANDI, 2007, p. 180).

Em suma, compreendemos que ideologia e inconsciente atestam que o silêncio é fundante, porque “atravessa as palavras, que existe entre elas, ou indica que o sentido pode ser sempre outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz” (ORLANDI, 2007, p. 14). E assim, suscita o movimento dos sentidos e anula as evidências.

E se pela teoria da AD entendemos que das palavras podemos passar às imagens (ORLANDI, 2007), então compreendemos que o discurso é trabalhado a partir da forma como o sujeito indígena é visto, a partir da imagem que ele representa. Assim, a imagem que temos do sujeito indígena desde a colonização e que insiste e retornar pela contradição e equívoco, também é fruto do silêncio ao qual ele foi relegado.

Relativamente ao abordado e, refletindo sobre efeitos de sentido produzidos pelo discurso oficial, entendemos que é um efeito de sentido de garantia (ou permissão?) da pertença dos sujeitos indígenas à sociedade indígena, bem como um efeito sentido de garantia (ou obrigação?) do sujeito indígena pertencer à chamada sociedade nacional.

Nesse sentido, impõe-se a diferenciação entre Estado e Nação, uma vez que o conceito de Estado faz referência a um sistema social organizado e legitimado, ao passo que o conceito de Nação, mais que tratar da simples ideia de sistema organizado, fundamenta-se na tradição, compartilhando características culturais comuns (NASCIMENTO, 2016). Ademais, Anderson (2008, p. 30) destaca que nacionalidade e nacionalismo são “produtos culturais específicos”, uma vez que o conceito de nação é o de uma “comunidade política imaginada” (ANDERSON, 2008, p. 32), quase uma questão de parentesco ou religião.

Dito de outra maneira, o autor pensa a respeito da questão nacional e do nacionalismo não somente através das perspectivas políticas e econômicas, mas a partir de uma perspectiva cultural, visto os sistemas culturais serem fundamentais para pensar as origens da consciência nacional (ANDERSON, 2008). Além disso, de acordo com o autor, as línguas impressas serviram de base para a formação de uma consciência nacional (ANDERSON, 2008). Nessa perspectiva, é a língua que dá coesão a este “espírito nacional”, dado que ela tem a capacidade de gerar comunidades imaginadas e construir solidariedades particulares.

Considerando isso, o discurso oficial silencia que os conhecimentos e, principalmente, a língua oficial, unificam. Silencia que através da língua procura-se criar um imaginário afetivo do patriotismo. Silencia a compreensão da importância da língua enquanto produtora de sentidos naturais, essenciais e evidentes. Silencia que é por meio da língua que companheirismos, solidariedades e sacrifícios são produzidos (ANDERSON, 2008).

Outrossim, ao considerarmos o imaginário assumimos que é pelo imaginário, pelo conceito de nação como uma comunidade política imaginada, que os indivíduos, ainda que não se conheçam integralmente, compartilham signos e símbolos comuns, fazendo com que se reconheçam como pertencentes a um mesmo espaço. Espaço imaginário, uma vez que existe em virtude de uma espécie de “camaradagem horizontal” (ANDERSON, 2008, p. 34), que se deve muito mais a uma construção cultural do que propriamente política ou coercitiva. Por fim, concordamos com Gellner (apud ANDERSON, 2008, p. 32, grifo do autor) no entendimento de que o “[...] nacionalismo não é o despertar das nações para a autoconsciência: ele *inventa* nações onde elas não existem”.

Dessa maneira, somos levados a dizer que o discurso oficial do Estado, apagando o político, responsável pela mediação nos confrontos de sentidos (ORLANDI, 2012b), toma os conceitos de Estado, Nação, Sociedade e povo como sinônimos, colocando-os em ordem parafrástica. Ou seja, no jogo da repetição sinonímica de palavras de sentidos diferentes os sentidos se movimentam e o sentido pretendido tende à estabilização. Com isso o Estado exerce o controle ideológico pela interpelação dos indivíduos em sujeitos de direito. É da interpelação que nasce o “sujeito-cidadão de/com/por direito” (NASCIMENTO, 2016, p. 151) e a conseqüente, individualização dos sujeitos.

Ressaltamos, entretanto, que a forma-sujeito ocidental capitalista não alcança, na totalidade, o sujeito indígena. Interpelado pela ideologia ocidental o sujeito indígena fica dividido na forma-sujeito indígena organizada em rituais e na forma sujeito capitalista – porque faz parte de outra formação social, em outro modo de produção (BORGES, 2013). Em outras palavras, a forma-sujeito capitalista não serve a qualquer um.

Portanto, constatamos que o sujeito indígena é interpelado e o Estado exerce o controle pela interpelação dos indivíduos em sujeito de direito, mas como a forma-sujeito indígena é outra, não há como apagá-la. De acordo com Borges (2013, p. 70), “os indígenas são interpelados pelo sujeito capitalista, mas isso não implica que passem a ser integralmente como os não-indígenas”.

Contudo, mesmo que a interpelação não alcance o sujeito indígena na totalidade, ao levá-lo a pertencer a uma Nação/Estado, o Estado controla e ordena os cidadãos. Para Orlandi (2012d),

Trata-se de pensar a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, no simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica. Com essa forma-sujeito constituída, dá-se então o processo de individualização do sujeito. [...] a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social (ORLANDI, 2012d, p 187).

Destacamos, novamente, que nosso gesto de interpretação opera com discursos cuja autoria, gênero textual e veículo de comunicação são responsáveis pela não contradição e estabilização dos sentidos. Nas leis há mecanismos de administração social, de proibição à interpretação. Além disso, o texto das leis deve ser claro e transparente a fim de evitar contradições e controlar os sentidos. Para tanto, o discurso das leis se mune de estratégias para que a produção de um efeito de sentido único se instaure. Porém, entendemos o fato linguístico do equívoco com estrutural, o que nos leva a problematizar os esquecimentos e, por consequência, as evidências de sentidos.

Retornando o olhar à SD4, identificamos que, além de produzir um efeito de sentido de garantia (evidência) dos direitos específicos dos sujeitos indígenas, os documentos *asseguram* (evidência) o direito a uma educação de *qualidade* e o *acesso aos conhecimentos universais*, a fim de poderem participar *ativamente* como *cidadãos plenos* do país.

Ao assegurar uma educação escolar de *qualidade* o Parecer traz no dito o não-dito de que os sujeitos indígenas, até então, não tinham assegurada esta educação de qualidade. Desconsidera-se, até mesmo, que os povos indígenas tivessem educação.

Retomamos os estudos de Borges (2013) para dizer que a constituição do sujeito indígena é outra e, portanto, a educação indígena, escolar ou não, é diferente. Não há como relacioná-la com qualidade nos moldes do capitalismo, os quais são baseados na educação de massa, fundamentados no mérito, na competição, na aquisição de habilidades e atitudes, objetivando reproduzir cidadãos úteis e bons trabalhadores organizados no poder político do comando/obediência.

Isso porque os povos indígenas buscam autonomia, fundamentam-se em rituais próprios, nas falas dos mais velhos, utilizando-se de outra ordem, outras regras. Nas palavras de Albuquerque (2007), ao citar as práticas das escolas Tuyuka e Baniwa-Coripaco,

[...] as organizações indígenas decidiram [...] era preciso enfrentar o discurso da ‘competência’ da educação salesiana, da ideologia do ‘professor formado’ (o projeto previa a formação continuada e em serviço); da ‘ordem em tudo’ preconizada desde Comenius e aplicada nos calendários, nos horários rígidos, nas séries, nos conteúdos cuidadosamente graduados nos livros didáticos e distribuídos pelas disciplinas; era preciso enfrentar também o discurso da competição representada pelo velho hábito da nota, das provas, do ser ‘aprovado/reprovado’, ‘apto/não-apto’, o discurso da hierarquia, da obediência, dos regulamentos onde atitudes e comportamentos são esperados e onde os castigos para as ‘faltas’ – também previsíveis – são pré-determinados (ALBUQUERQUE, 2007, p. 239-240, grifo do autor).

Nessa orientação, não há como relacionar a educação indígena com *qualidade*. Para os sujeitos indígenas não opera o conceito qualidade do modo como opera para o sujeito de direito. Não há, para o sujeito indígena, melhor ou pior. O Estado, ao fazer um discurso oficial *sobre* o sujeito indígena e *para* o sujeito indígena, não olha, realmente, para esse sujeito.

Ao produzir tal discurso, ao produzir um efeito de sentido de garantia e a evidência de uma educação escolar de *qualidade*, sobressai o posicionamento de que esta qualidade, mais do que primar pelo *respeito e permissão* aos *conhecimentos e saberes tradicionais* dos sujeitos indígenas, *permite-lhes* – não seria ordena? - o *acesso a conhecimentos universais*, os quais possibilitam a participação ativa como *cidadãos plenos do país*.

Assim sendo, os saberes tradicionais são importantes – aos sujeitos indígenas – em observação às políticas culturais neoliberais, mas não possibilitam a participação ativa e o enquadramento na categoria de cidadão pleno. Isso somente é alcançado através da aquisição de conhecimentos e saberes universais. Importante salientarmos, novamente, que se o discurso oficial do Estado afirma que o sujeito indígena pode ter uma participação plena, está implícito que ele não tem essa participação plena.

Por esse viés nos questionamos: o que é para o Estado uma educação de *qualidade*? É uma educação a partir do lugar do não-indígena? Uma educação que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?

Entendemos que a educação de qualidade pregada pelo Estado não é observada a partir do lugar do sujeito indígena, mas sim de acordo com as concepções do sujeito não-indígena. Ao Estado importa manter a educação que interessa à manutenção do capitalismo.

Outra vez reportamos ao conceito de herança cultural, repetido por gerações e responsável pela unificação da Nação e certificação ao indivíduo, ao sujeito, do efeito de sentido de garantia de seus direitos e deveres para, então, nos perguntarmos: não são justamente os conhecimentos e

saberes indígenas a nossa herança cultural originária? Esses conhecimentos não deveriam ser universais e tradicionais a todos os brasileiros, com o propósito de unificar a Nação brasileira? Os conhecimentos tidos como universais, não são tradicionais? Afinal, o conceito de Nação não se fundamenta na cultura como sinônimo de tradição? Paradoxo no qual se funda a ideologia capitalista.

Além do mais, com relação à civilização, à cultura e à tradição indígena? Como estes conceitos são pensados pelo Estado?

Entendemos que o discurso oficial Estado não os explicita e, ao não explicitá-los, trata-os como evidentes. O objetivo do Estado é igualar a cultura em um passado comum, em uma tradição, com o objetivo de estabelecer uma identidade Una aos indivíduos. Imaginário de passado comum, uma vez que não condiz com o real. Essa almejada identidade nacional não perpassa pela cultura indígena, a qual é apenas *respeitada e permitida* aos povos indígenas, porque ao Estado importa a identificação dos sujeitos indígenas com o Estado.

Consideramos que o Parecer apresenta, através da repetição do antigo a fim de enfatizar a atualidade, a contradição/alteridade e o não-dito. Esvai-se a autossuficiência e abrem-se brechas à alteridade e à deriva dos sentidos. O Estado *respeita e permite* as diferenças culturais, porém ao conceber cultura e tradição como sinônimos, acaba por negar as diferenças. No entanto, pela interpelação do indivíduo os sentidos aparecem como transparentes e evidentes. Concordamos com Nascimento (2016) na compreensão de que:

O Estado, dessa forma, apresenta um duplo caráter: ao mesmo tempo em que é o elemento necessário para garantir a unidade social e os interesses de poucos, também é o portador de elementos que garantem as tensões e o antagonismo dentro do sistema (NASCIMENTO, 2016, p. 152).

Cercados por essas ideias, destacamos, repetidamente, que o discurso oficial do Estado trabalha através do conceito de cultura como tradição, promovendo a individualização dos sujeitos indígenas e a evidência de que apesar de terem os mesmos direitos e liberdades, estes não são dados a todos de forma igual (e isso é natural). Com isso, busca, através das políticas culturais, a unidade cultural, a tradição. Ao utilizar-se da tradição, silencia a ideologia.

Porém, Ferreira e Ramos (2016, p. 171) atestam que “as ações humanas são práticas de significação e, portanto, ideológicas [...] a cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos”. Portanto, enfatizamos novamente que a cultura está enredada pela ideologia e este relacionamento é o responsável pela unidade (ilusória) dos membros de uma sociedade.

Para melhor compreensão recorreremos às reflexões de Pêcheux (2009, p. 146, grifo do autor) ao afirmar que “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um

soldado, um operário, um patrão, uma fábrica [...]”. Ou seja, é essa cultura nacional e a apreensão dos conhecimentos universais que permite ao Estado ligar todos os indivíduos pela identificação com tudo que os representa. De acordo com o autor, a identificação é a “[...] eficácia material do imaginário” (PÊCHEUX, 2009, p. 115), responsável pela transparência e evidência do que é cultural.

Nessa perspectiva, as condições de produção do discurso (capitalismo) continuam a apontar o imperativo de integração, mas, também, capacitação para o trabalho dissimulada no intitulado “histórico de direito constitucional à educação indígena”. Dessa forma, capacitar para trabalhar e manter o sistema capitalista, visto que para se formar mão de obra não é necessário educação, apenas capacitação. A educação forma o indivíduo na sua relação com o social e o trabalho e lhe dá condições de saber que pode intervir nas formas sociais. A capacitação mantém o indivíduo como um objeto na relação de trabalho (ORLANDI, 2012d), sendo o trabalho, no Estado capitalista, parte importante na individu(aliz)ação do sujeito (ORLANDI, 2012d).

A partir do desenvolvido, objetivamos, neste tópico, um retorno às condições de produção dos documentos, procurando auferir, de antemão, as formulações do discurso oficial. Melhor dizendo, o discurso possível, o qual se apresenta atado à FD capitalista e compele o sujeito indígena a fazer parte desse cenário. Fazer parte sem, efetivamente, participar das decisões.

Prosseguindo, nas próximas subseções, abordamos os discursos do Parecer e da Resolução, buscando antecipar os sentidos possíveis que deles derivam.

### **2.3.1 Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**

Em 14 de setembro de 1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O Parecer está dividido, além da introdução e conclusão, em três partes, que objetivam apresentar a fundamentação dessa modalidade de educação, determinar a estrutura e funcionamento da escola indígena e propor ações concretas em prol da educação escolar indígena (BRASIL, 1999a).

De acordo com o texto, o sujeito indígena, antes visto como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, agora é visto em suas especificidades, partindo do entendimento de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional.

Isto ocorre porque o atual contexto neocapitalista, contexto da mundialização, da unidade, exige a reafirmação das identidades locais, ou seja, prega o Um na diferença (ORLANDI, 2012a). É

preciso respeitar as diferenças neste novo mundo Uno. Discurso que entendemos contraditório, dada a impossibilidade da existência do diferente no Um.

Ainda, segundo o documento, este se constituiu a partir de um novo olhar sobre os processos educativos próprios da educação indígena, somado à experiência escolar com as várias formas e modalidades que ela assumiu ao longo da história de contato entre sujeitos indígenas e sujeitos não-indígenas no Brasil.

Ademais, o texto Constitucional assegurou o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue<sup>9</sup>. Os sujeitos indígenas passaram a ser vistos como cidadãos brasileiros, com seus direitos e deveres legitimados por leis que asseguram-lhes as diferenças etno culturais e linguísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira (BRASIL, 1999a). Conforme o texto do Parecer,

*SD5 – O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e as inovações garantidas pelo atual texto constitucional e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejaram a necessidade de se estabelecer uma nova forma de relacionamento jurídico e de fato entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 04, grifo nosso).*

Ao reconhecer, na SD5, que não ocorrerá a extinção do sujeito indígena e que pelas mudanças e imposições das leis e lutas de classe surge a necessidade de outro olhar para esta sociedade, o Parecer traz o preceito de estabelecer novas formas de relacionamento entre a sociedade indígena e o Estado brasileiro.

Novamente o discurso oficial significa. Novamente é evidenciada a mobilização das lideranças indígenas como também responsável pelo surgimento de uma nova forma de relacionamento entre as sociedades indígenas e o Estado Brasileiro, assinalando que o sujeito indígena resiste, como tem feito desde a colonização, e força o Estado a adotar medidas para controlar a resistência. O que é feito, pelo Estado, apregoando uma nova forma de relacionamento, qual seja, jurídica e de fato – característica da ideologia capitalista –, demonstrando, reiteradamente, que não há um real comprometimento com as sociedades indígenas, suas culturas e tradições.

Ao contrário, o Estado continua a desresponsabilizar-se, como sempre o fez. Desresponsabiliza-se ao implantar uma educação escolar de sujeitos não-indígenas para sujeitos indígenas. Desresponsabiliza-se ao querer transformar o sujeito indígena em sujeito não-indígena. Sintetizando: uma vez que não houve a extinção, é preciso mudar este sujeito, torná-lo outro.

Quanto às medidas que o Estado adota para controlar as resistências, Pêcheux (2014) afirma que há formas de a ideologia dominante garantir, do seu interior, o domínio sobre as lutas. Formas

<sup>9</sup> Os documentos oficiais foram escritos antes do novo acordo ortográfico e, portanto, não estão de acordo com a nova ortografia. No entanto, ao repetirmos palavras dos documentos nas análises, utilizamos a nova ortografia.

estas que propõem que as ideologias dominadas se reconheçam. Entre elas, destacamos a que trata do

[...] *vazio de toda ideologia dominada*, sob o pretexto de que não haveria ‘na realidade’ nada de exterior ao poder do Mestre, à sua Lei e à sua Ordem, de modo que o Grande Sujeito perverso do capitalismo manipularia até mesmo aqueles que têm a ilusão de se revoltar (a revolta é, então, marginal e reforça a Ordem) (PÊCHEUX, 2014, p. 12, grifo do autor).

Convém levarmos em conta que para o discurso oficial capitalista a palavra resistência é utilizada em situações idealizadas, enfeitando-a de heroísmo (ORLANDI, 2012d). Entretanto, para nós a resistência é um movimento subjetivo, visto entendermos a noção de luta de classes como base da ideologia pensada no registro do inconsciente, “[...] emergindo cá e lá, na materialidade linguística via sonhos, lapsos, atos falhos” (CORACINI, 2007, p. 37). Movimento subjetivo porque o sujeito é atravessado pela linguagem, pela história, e tem acesso apenas a uma parte do que diz. E se tem acesso a uma pequena parte, é capaz de resistência. Podemos, assim, considerar que resistência é, ao mesmo tempo, oposição à reprodução das relações de produção e inclinação à transformação dessas relações.

Esse olhar que expomos, impõe a compreensão de que “não há ritual sem falhas; enfraquecimentos e brechas” (PÊCHEUX, 2009, p. 277). Pois percebemos que no jogo entre memória e atualidade, no jogo entre interdiscurso e intradiscurso, o “ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, 2009, p. 277) no momento em que, no discurso oficial, o Estado trata da *nova forma de relacionamento jurídica e de fato* que dar-se-á entre *o Estado brasileiro* e *as sociedades indígenas*. Relacionamento este, baseado no discurso liberal fundamentado na igualdade jurídica de direitos e deveres. Tais lapsos são, nas palavras de Pêcheux (2014),

Toda sorte de juramentos e de blasfêmias que vêm à boca dos crentes, sem que eles se apercebam disso, e contra a sua vontade, os acessos que surgem num ritual no momento em que nele não se espera outra coisa, os equívocos que explodem, de repente, por detrás da frase ou o gesto mais sagrado (PÊCHEUX, 2014, p. 15).

Acrescentamos que, de acordo com o autor, os lapsos, atos falhos, têm inevitavelmente a ver com o ponto sempre-já-lá, precedente, a origem imaginária da resistência e da revolta.

O conjunto dessas reflexões aponta para o fato de que o ritual falha ao mobilizar o conceito moderno de sociedade, segundo o qual as sociedades são formadas por indivíduos ligados por parentesco, interesses materiais ou, até mesmo, espirituais (novamente o conceito de cultura se impõe). Ou seja, ao utilizar a expressão *sociedades indígenas*, o discurso oficial do Estado evidencia a separação entre sociedade indígena e sociedade brasileira, indicando que os sujeitos

indígenas não fazem parte da sociedade brasileira, ou, a sociedade brasileira não faz parte da sociedade indígena.

Nesse sentido, o sujeito indígena não é tido como parente do brasileiro (não-indígena). O brasileiro (não-indígena) não tem os mesmos interesses materiais que os sujeitos indígenas. Nem mesmo os espirituais. Isto é, o conceito de sociedade, para o Parecer, não abrange todos os grupos sociais do País e aí se inclui o sujeito indígena.

Contudo, é interessante observar que a sociedade indígena pode e deve fazer parte da sociedade política, do Estado brasileiro. Deve, porque o poder do Estado é assegurado pelo amor à pátria e pela responsabilidade dos indivíduos.

Nessa perspectiva, Silva Sobrinho (2016) destaca que na conjuntura histórica atual o Estado representa as classes e os interesses do capital, sendo o lugar onde impera a ordem e a hierarquia. Logo, a sociedade indígena precisa fazer parte do estado de direito e da força de trabalho. O Estado, cuja forma de existência histórica é capitalista, precisa explorar a força do trabalho e transformar os sujeitos indígenas em membros da sociedade (mercadoria). Para tanto, interpela e assujeita através da ideologia capitalista e individualiza através da cultura, a fim de poder se relacionar *juridicamente* e de *fato* com eles.

E, não o faz somente através da cultura, mas na imposição da língua. Isto é, tornar-se cidadão é antes de tudo aprender e utilizar (legal e juridicamente) a língua nacional (DI RENZO, 2005). Essa consideração nos permite observar que o Estado sabe da importância da burocracia e da língua de madeira como formas de dominação (ORLANDI, 2012d). Contradição/alteridade presente no discurso, visto que a imposição da língua nacional se efetua pela supressão das diferenças.

Com efeito, se por um lado compreendemos que uma vez interpelado, assujeitado e individualizado pelo discurso oficial do Estado não há como se libertar, por outro assumimos que a contradição é constitutiva dos processos de subjetivação do sujeito e é por meio dela que há a possibilidade de reprodução/transformação. De Nardi e Nascimento (2016) esclarecem que

A transformação, dessa forma, só é possível porque a contradição se faz sentir no ato da reprodução. Da mesma forma que é por meio da contradição, inerente à luta de classes, que também podemos falar em uma “contradição no processo de identificação”(GREGOLIN, 2006, p. 128, grifos do original), pois o funcionamento da formação discursiva abriga a contradição e, com isso, diferentes possibilidades de tomada de posição do sujeito (DE NARDI; NASCIMENTO, 2016, p. 86-87).

Conjuntamente, pelo viés do inconsciente, Pêcheux (2009, p. 281) destaca que “não há dominação sem resistência” e que “é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, p. 281, grifo do autor). Logo, o discurso do sujeito indígena, que por um trabalho mais ou menos deliberado<sup>10</sup>,

<sup>10</sup> Até porque assumimos com Pêcheux (2014) que o trajeto das lutas e práticas de revolução e transformação não tem uma explicação razoável, clara e evidente. Não há para o autor a “tomada de consciência”, as “lições da experiência”, a “penetração das ideias”, o “progresso das mentalidades” e a “prova prática” (PÊCHEUX, 2014, p.

compreende a presença do Outro e do outro, posiciona-se em favor da apropriação dos saberes e conhecimentos universais. Dizendo de outro modo, o Outro e o outro impulsionam o sujeito indígena a se unir ao inimigo, uma vez que não há como fugir. Assim, podemos dizer com Pêcheux (2014, p. 16), que essas são “[...] vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em cheque a ideologia dominante, tirando partido de seu tropeço”.

Nesse quadro, ao mobilizar-se e reivindicar o respeito e o direito de praticar seus próprios conhecimentos e saberes e, ao mesmo tempo, submeter-se aos saberes e conhecimentos universais, o sujeito indígena resiste pela contradição e pelo desejo. Resiste pela violência e pelo silêncio. Resiste para poder sobreviver. Resiste, inclusive quando sabe muito mais do outro do que o outro dele. Porque resistir é o que ele faz desde a colonização.

Essas considerações nos permitem assumir que em todo o discurso há furos, e porque há furos, há a possibilidade de resistência (ORLANDI, 2012d). Fato que divide o sujeito e abre a possibilidade de revolta, impulsionando-o a uma tomada de posição (mais inconsciente do que consciente) social capitalista. O sujeito indígena “toma consciência” que pode intervir nas formas sociais e que o discurso oficial do Estado não é somente cultural, mas ideológico e, portanto, feito de práticas. A alienação não é total e ele assume uma posição-sujeito de resistência que surge porque a ideologia é um ritual com falhas e porque há falhas no modo de individualização pelo Estado ao articular o simbólico com o político, falha esta que remete a uma falha na interpelação do sujeito (ORLANDI, 2012d). A fala do outro é, pois, incompleta e o sujeito consegue se separar a partir da recusa do discurso do outro. Como atesta Orlandi (2012d, p. 203), “[...] a falha é o lugar do possível”.

Nessa orientação, conforme De Nardi e Nascimento (2016, p. 88), “o sujeito resiste a discursos outros ao ser interpelado em sujeito do discurso pela ideologia porque, para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir a outras”.

Resiste também porque no discurso oficial do Estado há o Outro da linguagem, evidenciando que o sujeito não é autônomo e determinante, mas determinado pelo que se projeta no Outro do inconsciente a partir da linguagem (inconsciente e incompleta). Ou seja, regras, desejos, expectativas – culturais, sociais, familiares – que impõem sua presença trazendo consequências às ações. Assim, o Outro do discurso do inconsciente jamais está ausente na relação do sujeito com o outro.

Tais considerações nos fazem compreender que a interpelação ideológica não se faz homogeneamente (FURLANETO, 2003). A forma-sujeito capitalista não é dotada de unicidade. É fragmentada, abrindo espaço para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, a alteridade.

---

11, grifo do autor).

Da mesma forma, não são homogêneas as FDs. Elas se reconfiguram podendo desdobrar-se como modalidades de recobrimento-reprodução-reinscrição (ZANDWAIS, 2005). O que possibilita ao sujeito indígena assumir um posicionamento de resistência por se contraidentificar com os saberes da FD dominante do discurso indígena, dada sua heterogeneidade e o fato de não permitir “[...] definir com precisão seus limites e [...] que no universo das formações discursivas não só as posições antagônicas entram em choque provocando conflitos, sendo, portanto, a contradição um fantasma que habita toda e qualquer FD [...]” (DE NARDI, 2005, p. 161). Insistimos, pois, que contraidentificação é o próprio da resistência.

Isso aponta para os modos de relação com a prática do político (PÊCHEUX, 2009), ou seja, as chamadas “*tomadas de posição* [...] que o sujeito do discurso estabelece em relação aos saberes de uma formação discursiva e com a forma-sujeito que organiza tais saberes” (INDURSKY, 2005, p. 186, grifo do autor). Além da identificação que o sujeito do discurso faz com os saberes.

Assim, consideramos: a plena identificação, caracterizada pela superposição, pelo discurso do bom sujeito, no qual ele se identifica plenamente com os saberes da FD; a contraidentificação, caracterizada pela separação, pelo discurso do mau sujeito, no qual ele se identifica com restrições em relação aos saberes da FD, rompendo com a coincidência sujeito/Sujeito (PÊCHEUX, 2014); e a desidentificação, caracterizada por grande divergência com relação aos saberes da FD e a consequente identificação com outra FD e outra forma-sujeito.

Por certo, pelas formulações dos documentos oficiais, interessa-nos a contraidentificação, porquanto entendemos que através de uma tomada de posição o sujeito indígena se contraidentifica com a FD dominante indígena, revelando uma “[...] *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta) [...] luta contra a evidência ideológica [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 199, grifo do autor). Evidência que lhe é apresentada como não-questionável.

Surge, no sujeito indígena, um “não” que ressoa na forma-sujeito fazendo com que ela se desdobre e instaure a diferença na FD. O sujeito indígena resiste e passa a se relacionar de forma tensa com a forma-sujeito e os saberes da FD na qual ele está inscrito, instaurando a contradição, porque a ideologia é, também, atravessada pela contradição. Indursky (2005, p. 192) destaca que “[...] uma FD é, desde sempre, já ideológica e contraditória”.

Em consequência, como a interpelação não é plena (nem para a forma-sujeito capitalista ocidental, nem para a forma-sujeito indígena) e o ritual é falho, instauram-se, de acordo com Pêcheux (2014, p. 16), “[...] formas embrionárias de uma nova problemática [...] formando enigma, e que começa a perturbar a ordem existente dos conhecimentos, em um ponto determinado: de alguma forma, uma revolta teórica ao estado nascente”.

Portanto, consideramos que o sujeito indígena desconfia da eficácia dos saberes da FD dominante, embora não desacredite deles. Essa desconfiança faz com que ele intervenha “[...] no processo de reformulação dos saberes que o representam” (ZANDWAIS, 2005, p. 146).

Podemos, ainda, sustentar que o fato de o sujeito indígena acolher a educação escolar indígena, manifesta certa contraidentificação com o sujeito do saber da FD indígena, visto que, pelas discussões de Zandwais (2005, p. 152) “é a contingência do vivido que passa a desafiar tais saberes”.

De modo mais amplo, se a solução possível para enfrentar as dificuldades que o Estado impõe ao sujeito indígena é reordenar/reorientar as falhas que ele, de forma mais ou menos consciente (reafirmando que é pelo viés do inconsciente que Pêcheux (2009) afirma não haver dominação sem resistência), reconhece nos saberes, o sujeito indígena inscreve-se na discursividade do discurso oficial. Filia-se a ele para poder dar legitimidade aos interesses dos povos indígenas.

Ademais, acordamos com Orlandi (2012d, p. 231) que “somos sujeitos interpelados pela ideologia e é só pelo trabalho e pela necessidade histórica de resistência que a ruptura se dá quando a língua se abre em falha, na falha da ideologia, enquanto o Estado falha, estruturalmente em sua articulação do simbólico com o político”. É por um resto que existe nas relações desiguais que se produz a resistência, fazendo com que o indivíduo resista ao controle, à determinação dos que possuem o saber.

Ao conceber – pela contradição e pelo desejo –, que é moldado pelo discurso oficial do Estado, o sujeito indígena, através de uma “revolta impensável” (PÊCHEUX, 2014, p. 17), busca conhecer e se apropriar desse discurso para que possa deter o saber e o poder que o discurso traz e, conseqüentemente, apreender o jogo de ideologias presentes no discurso e ter condições de questionar as verdades veiculadas por ele. Dessa maneira, a resistência indígena se inscreve na “luta pela tomada da palavra” (BORGES, 2013, p. 33).

Apropriando-se da ideologia do Estado, o sujeito indígena, ainda que não se reconheça constituído pelo Outro/outro – porque o sujeito é o da ideologia e do inconsciente e dessa forma, não tem controle de si e do dizer –, ainda que os significantes, relacionados a uma FD, estejam ocultados/recalcados, procura satisfazer o desejo do “[...] gozo, que permanece como recalque no inconsciente” (CORACINI, 2003b, p. 210). Gozo que “é buscado e imaginado num lugar estranho, diferente [...], onde não haveria lugar para interdições nem limites, onde supostamente tudo seria possível” (*idem*, p. 210).

Essas considerações nos permitem acrescentar que para a autora, (2003b, p. 214), é “[...] o desejo do outro que permanece: outro que se gostaria de ser mas não se é, desejo que se concretiza na gratidão, manifestada pela simbolização, ou na inveja, manifestada pelo apagamento das qualidades...”.

Na prática, portanto, a resistência, a busca pela satisfação não acontece no nível da consciência. Conforme Pêcheux,

[...] levar a sério a referência ao conceito psicanalítico de inconsciente significa reconhecer o primado do inconsciente sobre a consciência e isso implica, sempre com relação à ideologia, a impossibilidade de toda uma concepção psicologista, que coloca em cena uma consciência (mesmo uma “consciência de classe” própria deste ou daquele “grupo social”) que, a partir de um estado inicial de “alienação”, ora caminhará por si mesma, por autoexplicitação, em direção à sua própria transparência, ora receberá do exterior as condições de sua “libertação” (PÊCHEUX, 2014, p. 01-02, grifo do autor).

Ante as posturas teóricas apresentadas, concluímos com Silva Sobrinho (2016) que não basta só dizer que não existe ritual sem falhas, é preciso dizer que também não existe dominação sem resistência. Logo, a cada falha, a cada lapso cometido, os sujeitos se marcam na linguagem (MARIANI, 2003).

Ao assumir a posição-sujeito individualista, própria da ideologia capitalista, ao assujeitar-se ao capitalismo, o sujeito indígena resiste de diversas formas à dominação e ao apagamento. E o faz, ora sendo um bom sujeito e identificando-se plenamente com os saberes das FDs indígenas, ora sendo um mau sujeito e contraidentificando-se com estes saberes, sempre na tentativa de buscar a completude da linguagem e de si – ante o Real da língua e o Real do sujeito.

Ressaltamos, porém, que mesmo buscando sempre sua individualidade, defendendo sua LM, resistindo ao integracionismo e à homogeneização, o sujeito indígena também se depara com a falta, a presença do outro. Porque é um “[...] sujeito cindido, heterogêneo perpassado pelo inconsciente, habitado por desejos recalcados que irrompem via simbólico [...]” (CARMAGNANI, 2003, p. 307). Sujeito que deseja o gozo, o prazer, o qual, recalcado, inquieta e motiva sempre novas buscas para alcançá-lo.

Finalizado o olhar que expomos sobre o discurso do Parecer, na sequência, voltamo-nos para o discurso da Resolução.

### **2.3.2 Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**

Em 17 de novembro de 1999 foi publicada a Resolução 3/99 que fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. De acordo com o documento, seu objetivo foi regulamentar definições com a finalidade de criar mecanismos efetivos para garantir (efeito de sentido) o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. Dentre elas, a criação da categoria escola indígena, com normas próprias e ordenamento jurídico próprio, o que

entendemos ter produzido, apenas, um efeito de garantia da autonomia pedagógica e curricular à escola.

*SD6 – Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999b, p. 01, grifo nosso).*

Problematizando a SD6, observamos que ela destaca o imperativo de fixar diretrizes específicas à educação escolar indígena que *valorizem sua cultura e diversidade*, enfatizando, contudo, da mesma forma que fez o Parecer (BRASIL, 1999a), a necessidade de adequação jurídica. Sendo assim, as diretrizes devem estar de acordo com o que ordena a ideologia educacional do Estado, que é a extensão da ideologia do Estado. Em consequência, o discurso oficial reconhece às escolas indígenas a utilização de normas e ordenamentos próprios, desde que esteja de acordo com o doutrinado nas leis brasileiras, as quais visam à manutenção e o desenvolvimento do capitalismo.

Cabe-nos destacar, aqui, que a ideologia do Estado se materializa na escola, que é uma das instituições que fazem parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Dialogando com Althusser (1970, p. 43), concebemos que os AIE caracterizam-se por “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Esclarecendo: os AIE funcionam amplamente pela ideologia e secundariamente pela repressão e têm por função assegurar a reprodução das relações de produção pelo exercício do poder (ALTHUSSER, 1970). Acrescentamos que a ideologia é sempre unificada na ideologia dominante, que é a da classe dominante, existindo sempre em um aparelho e nas suas práticas (*idem*, 1970).

Entretanto, de acordo com Pêcheux (2014, p. 04), isso não significa que os AIE “[...] são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante, [...] mas eles são o lugar e o meio de sua realização [...]”. O que não significa que a própria ideologia dominante exista e domine sem contradição, já que o típico evento do lapso e do ato falho marcam o impossível de uma dominação ideológica fora de toda contradição.

Considerando o exposto, atualmente a escola é o aparelho ideológico dominante do Estado na manutenção das relações de exploração capitalistas. Assim, é a escola que ensina “[...] ‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da ‘prática’ desta” (ALTHUSSER, 1970, p. 22, grifo do autor). Nas palavras de Marques ([20-], p. 02, grifo do autor), é na escola que se aprende “[...] o ‘know-how’ capitalista”.

Em seus estudos, Pêcheux (2009) também iguala a função da escola e da prática política na transformação da necessidade cega em necessidade pensada. O autor desenvolve que,

“[...] a *prática política* e, igualmente, a *prática de produção dos conhecimentos* (assim como, por outro lado, a *prática pedagógica*) [...] as diferentes formas sob as quais a ‘necessidade cega’ (Engels) se torna *necessidade pensada e moldada como necessidade*” (PÊCHEUX, 2009, p. 122, grifo do autor).

Acrescenta-se ao exposto a compreensão de que os AIE sempre fornecem os objetos ideológicos combinados a maneira de se servir deles (PÊCHEUX, 2009), ou seja, seu significado, sua direção.

No entanto, é preciso levar em conta que o autor ressalta o fato de que mesmo no interior dos AIEs há conflitos, há luta de classes, há contradição-desigualdade-subordinação entre seus elementos, o que torna absurdo pensar que “[...] *todos os aparelhos ideológicos de Estado* contribuem *de maneira igual* para a reprodução das relações de produção e para sua transformação” (PÊCHEUX, 2009, p. 131-132, grifo do autor).

Além do apresentado, retomando a SD6, destacamos que o discurso oficial do Estado concede autorização ao ensino *intercultural e bilíngüe nas escolas indígenas, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica*. Isso representa que o ensino intercultural e bilíngüe pode e deve ocorrer somente para os sujeitos indígenas, a fim de que possam valorizar plenamente suas culturas e manter sua diversidade étnica. Entendemos, a partir disso, que no dito está o não-dito de que ao sujeito não-indígena não há a necessidade de aprender a cultura e a língua indígena na escola. Afinal, se historicamente o sujeito indígena não existe enquanto antepassado, também não existe enquanto componente da cultura nacional.

Podemos, assim, compreender que se não conhecemos o que é do outro – ou nosso? –, de igual modo, não valorizamos e não nos preocupamos com a manutenção da diversidade étnica do sujeito indígena. Continuidade do apagamento/silenciamento do sujeito indígena, sua língua e cultura.

Novamente observamos o contraditório discurso neocapitalista da mundialização e do consenso, qual seja, diversidade na unidade. O que nos faz atestar, com Orlandi (2012d, p. 24), que “a contradição estruturante do discurso da mundialização é a que existe entre o Um e a diferença, entre o universal e o concreto. Entre o real e o imaginário”. Contradição porque esse discurso prega a chamada “comunidade internacional”, o mundo como sendo Um.

Empreendimento impossível, porquanto assumimos que não há como o sujeito indígena manter sua diversidade em um contexto em que se quer um País e um mundo Uno. Não há como ser diferente em uma sociedade que se quer Una. Não há como ser Uno em uma sociedade com tantas diferenças.

Mais do que isso, essa sociedade Una é uma sociedade de lugares sociais, o que torna o sujeito individualista, competitivo, negando o consenso, a unidade. Nas reflexões de Orlandi (2012d, p. 26) “é impossível a igualdade entre as partes e o todo”. Nos estudos de Pêcheux, (2014, p. 10, grifo do autor) “o ‘direito igual’, o ‘Estado livre’, a ‘partilha equitativa’... são tão inconcebíveis quanto a famosa *faca sem lâmina, à qual falta o cabo*”. Portanto, essa igualdade só é possível porque a ideologia funciona produzindo evidências imaginárias para a realidade e fazendo com que o sujeito se conforme a esta realidade.

Outrossim, acrescentamos que o documento produziu um efeito de sentido de garantia de formação específica para os professores indígenas, a qual pode acontecer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. E, para cumprir o fixado, o documento afirma ter-se constituído enfatizando a necessidade de que os Estados instituem programas diferenciados de formação para seus professores indígenas e a regularização da situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para o ingresso nessa carreira (BRASIL, 1999b).

Em outras palavras, no passado, professores. No presente, a partir dos documentos, professores indígenas inseridos no sistema educacional nacional por concurso público “diferenciado”. Diferenciado a fim de que possam repassar os princípios, valores, ideologias pensadas para a educação escolar indígena. A diferença regulamentada na unidade (imaginária).

A partir do delineamento e das observações apresentadas em relação às condições de produção dos documentos, parafraseamos a epígrafe desse capítulo destacando, de antemão, nossa compreensão de que os documentos analisados expressam, na repetição da memória, o olhar que atesta nas leis a nossa origem (ORLANDI, 2008), a nossa história. História que se tenta apagar, pois sempre que a memória é trazida com o objetivo de apoiar sua modificação e instaurar uma nova definição de sujeito indígena, nega-se a história e perpetua-se o histórico imaginário social que se tem sobre o sujeito indígena.

E, como dissemos, isso é feito ancorando-se em uma história cultural que procura apagar o político. Quando o discurso histórico é negado, o político também o é. O que é feito na tentativa de produzir um sujeito-cultural, negando-lhe o estatuto de sujeito-histórico (ORLANDI, 2008).

Entretanto, entendemos que apagar o político é utópico. O que se pode é apenas tentar silenciá-lo, isto porque a linguagem sempre esbarra no político, ou seja, “não há sujeito, nem sentido que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer” (ORLANDI, 2012d, p. 55). Assim, pela teoria da qual nos apropriamos no trabalho, o político é a situação de o sentido ser sempre dividido.

Isso posto, sublinhamos nas duas subseções analisadas, o trabalho com as condições de produção/circunstâncias de cada um dos documentos escolhidos. Nelas pudemos compreender que no discurso oficial a língua e a história caminham juntas, efetivamente. Os dizeres do Estado estão marcados pela ideologia capitalista, a qual interpela o indivíduo em sujeito de/com/por direito e faz com que se identifique à sociedade. Destacamos, entretanto, que essa identificação não é plena, visto fundamentar-se na contradição.

No próximo capítulo desenvolveremos o conceito essencial dessa pesquisa: imaginário, no qual serão apresentados esse conceito e sua importância na pesquisa.

### 3 CAPÍTULO II – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O IMAGINÁRIO

[...] não se “pode ir por quatro caminhos” quando se vai direto ao essencial... (PÊCHEUX, 2008, p. 18, grifo do autor).

No capítulo anterior discorremos sobre a constituição do arquivo e do *corpus*, um dos primeiros passos quando labutamos com a AD. Entendemos que constituir o que fará parte do *corpus* já é analisar, isso porque a teoria precisa intervir a todo o momento para que possamos passar da superfície linguística ao objeto discursivo, de-superficializando-o e tratando criteriosamente a impressão de realidade (ORLANDI, 2012a).

Procuramos trabalhar na construção de um *corpus* de arquivo textual diversificado, estratificado, internamente contraditório e não na construção de um banco de dados. Não tomamos o texto como um dado linguístico (produto), mas como um fato discursivo (processo) que permite abordar como a linguagem é produzida. Por essa concepção, o trabalho partiu de um modo de interrogação dos dados que procura tratar o fato linguístico do equívoco como estrutural em oposição às evidências, ao estabilizado, responsáveis pelo funcionamento da máquina social (ORLANDI, 2012a).

Por conseguinte, não tivemos a pretensão de criar um banco de dados estável e sem equívocos sobre o sujeito indígena, mas trabalhamos com a materialidade da linguagem: o linguístico e o histórico (em sua opacidade) indissociáveis na produção dos sentidos.

Expomos, também, as condições de produção dos documentos, pois assumimos que o fato de linguagem se relaciona com a memória, mas também é afetado pelas condições de produção, pelo modo como a memória mobiliza as circunstâncias. Buscamos antecipar, ainda que indiretamente, as FDs presentes no discurso, pois como dito anteriormente, o objeto linguístico não nos é dado *a priori*. Nesse sentido, insistimos na importância dos seguintes questionamentos: quem diz, como se diz e em que circunstâncias.

Em contrapartida, nesse capítulo, antes de discutir o essencial, destacamos que as leituras foram firmadas na leitura das obras de Michel Pêcheux com um olhar revisionista – olhar de quem o lê sabendo-o inexistente hoje, porém, compreendendo seu lugar na história da AD e disponível à leitura para as análises presentes – perguntando-nos a todo o momento, assim como Orlandi (2012c) se pergunta quando o lê: qual o sentido de ler seus textos na história presente? A autora considera que, “[...] é disto que se trata quando colocamos a questão do revisionismo: do passado, mas também do presente, da leitura. Propomos, pois, ler esses textos em sua história presente” (ORLANDI, 2012c, p. 15).

O que fizemos conjuntamente com as obras firmadas e representadas no Brasil pelos estudiosos da AD pecheutiana, procurando abrir, no decorrer do trabalho, novas frentes de interpretação adaptadas ao momento histórico e cultural no qual os sujeitos vão se constituindo. Portanto, a partir da leitura do passado, mas também do presente, desenvolvemos os gestos analíticos que, através do movimento pendular (SILVEIRA, 2013) entre teoria e prática, descortinaram à produção do imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelas formulações dos documentos oficiais.

Nessa perspectiva, ao tratarmos da leitura (do passado e do presente), entendemos que ler é uma função da interpretação (ORLANDI, 2012b). É pelos gestos de leitura que chegamos a gestos de interpretação. Tomamos o objeto discursivo e passamos ao processo discursivo por meio da interpretação, a qual não podemos evitar, pois “a vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal” (ORLANDI, 2012b, p. 10).

Como homens, e analistas, tomando a leitura dos textos e, por conseguinte, presos à interpretação, seguimos na certeza de que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 2012, p. 116). Por esse viés, compreender o texto é, para nós, evidenciar os processos de significação, visto ser ele um objeto simbólico e, portanto, objeto sujeito a gestos de leitura, gestos de interpretação e compreensão.

No entanto, cabe-nos destacar que a AD não trabalha com o texto e sim com discursos em forma de textos. É o discurso a gênese da urdidura que tecemos e objeto da AD. Objeto que, como analistas de discurso, estamos sempre buscando, porque o compreendemos como o lugar em que se entrelaçam a língua, a história e o sujeito. Entendemos o discurso como nós que se rompem e abrem furos pelos quais a falta, a falha se deixam escoar. Um tecido discursivo organizado, mas não fechado por completo, que possui brechas pelas quais os sentidos, o impossível, passam (FERREIRA, 2005a).

Acrescentamos, também, que a leitura foi um digladiar constante com a contradição, característica da não coerência do discurso. Posto isto, tomamos os discursos oficiais *do* Estado *sobre* o sujeito indígena como discursos não estabilizados e sujeitos ao equívoco, nos quais devem ser compreendidos os efeitos da política, na linguagem em relação à conjuntura histórica. Para que pudéssemos chegar ao essencial, debruçamo-nos sobre o “*como* a espessura do tecido discursivo produz seus efeitos, seus sujeitos, enfim, seus imaginários na e da sociedade” (TENREIRO, 2005, p. 278, grifo do autor).

Dito isso, vamos, então, ao essencial... que para nós atende pelo nome de imaginário.

Iniciamos as considerações destacando a compreensão de que essa noção perpassa várias teorias, nas quais o conceito se modifica/amplia durante os percursos históricos. Ressaltamos Michel Pêcheux, Louis Althusser e Jacques Lacan, em cujos trabalhos, de acordo com Mariani (2016), o conceito se entrelaça e se distancia ao longo do tempo. Como afirma essa autora:

Em Pêcheux, encontramos “formações imaginárias” e “imaginário linguístico”; em Althusser, depreendemos “Imaginário” / “imaginário” e “materialismo do imaginário”; finalmente, em Lacan, temos “imagem”, e imaginário na referência aos três registros: “real/simbólico/imaginário” (MARIANI, 2016, p. 35, grifo do autor).

Nesse ponto, importa abrir um parêntese, ainda que longo, pois pela perspectiva que adotamos, conceituar imaginário implica mobilizar a noção de sujeito.

Em Pêcheux a questão do imaginário inicia com as críticas que ele faz à evidência do sujeito como causa ou origem de si (HENRY, 2010), apontando para o fato de que o sujeito é efeito da linguagem e da ideologia. Já no início de seu trabalho o autor sustenta a posição de que o sujeito é construído, e o faz filiando-se ao conceito de sujeito de Althusser, para quem “o sujeito é o sujeito da ideologia, e não há outro sujeito senão este da ideologia.” (HENRY, 2010, p. 34). Portanto, a causa do sujeito é a ideologia, relacionando-a com a linguagem e ligando-as através do discurso.

Nessa esteira, a ideologia funciona pela interpelação e assujeitamento do sujeito. Como escreve Pêcheux (2010, p. 164), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, fazendo com que o sujeito ideológico seja guiado pensando ser ele o responsável pelas escolhas que faz, pelo lugar que ocupa. Logo, sujeito e ideologia se constituem mutuamente.

Por seu lado, quanto à linguagem, não a conceitua apenas como instrumento de comunicação – o que mascara sua ligação com a prática política –, mas distancia-se do aspecto formal e categorizador atribuído pelo estruturalismo fazendo intervir o conceito de discurso.

Ainda, não podemos esquecer da noção de ideologia. E, sobre ela, entendemos com Orlandi (2012b, p. 30, grifo do autor) que “na perspectiva da AD a ideologia não é ‘x’ mas o mecanismo de produzir ‘x’”. Em outras palavras, entre o interdiscurso e o intradiscurso participa a ideologia e os efeitos imaginários. Por estas características a ideologia é um conceito fundamental na AD pecheutiana.

Entretanto, no decorrer do percurso Pêcheux recusou a possibilidade de elaborar uma teoria geral da ideologia e concentrou seus estudos na ligação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia, aprofundando-a constantemente. A mesma compreensão encontramos em Orlandi (2012a) para quem é no discurso que o contato da língua com a ideologia se materializa. É através dele que se realiza a ideologia dominante – a ideologia é um meio de dominação – e nela está

representada a relação imaginária que os indivíduos têm com as relações de produção em consonância com as posições de classe.

A autora faz referência às formações imaginárias afirmando que elas resultam de processos discursivos anteriores, isto é, do interdiscurso, definido como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012a, p. 31). É pelo interdiscurso que o sujeito se significa, constitui-se e vê como evidente o sentido do que diz. O interdiscurso permite remeter o intradiscurso a toda uma filiação de formulações políticas e ideológicas, ou seja, a ideologia presente no interdiscurso se manifesta nas FDs, responsáveis pelo que pode e deve ser dito a partir de um já-dito que o sujeito toma como evidente. A esse efeito de evidência do sentido corresponde o assujeitamento do sujeito.

Acrescentamos que as formações imaginárias se manifestam por meio dos mecanismos da antecipação, das relações de força e das relações de sentido. Melhor dizendo, a projeção de uma representação imaginária do receptor, o lugar social de onde fala o sujeito e a relação do discurso com outros, respectivamente. Assim, o discurso funciona através de um jogo imaginário cujas imagens constituem as posições dos sujeitos.

Concordamos, dessa forma, que aquilo que o sujeito pensa ser realidade, nada mais é do que a ideologia produzindo evidências (imaginárias) de sentido. Isto é, as evidências surgem a partir da imagem que o sujeito tem da posição que ocupa.

Articulando a noção de condições de produção com a de FD, a AD trata de protagonistas do discurso como uma representação dos lugares ocupados no discurso. Lugares esses, vistos a partir de formações imaginárias que designam os lugares que A e B atribuem a si e ao outro, da imagem que eles fazem de si próprio, do lugar que ocupam e da imagem do outro (PÊCHEUX, 2010). Ratificando: “[...] 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” (PÊCHEUX, 2010, p. 81, grifo do autor).

Pelo mecanismo da antecipação é possível ao sujeito se colocar no lugar do outro e avaliar os efeitos do seu discurso, levando-o, desse modo, a ser um aliado ou oponente. Logo, a antecipação se sustenta pelo funcionamento das formações imaginárias.

Assumimos com Pêcheux (2010) a existência de regras de projeção responsáveis por estabelecer relações entre as posições (FDs) e as situações (condições de produção). Todavia, é necessário destacar que as posições derivam de processos discursivos anteriores. Quer dizer, há sempre uma ligação entre o que se pode e o que deve ser dito, com o já-dito. Ligação que chamamos de interdiscurso, ou melhor, o lugar de discursos já constituídos que tornam possível as formulações.

É a partir do interdiscurso que o sujeito formula o seu discurso atual (intradiscurso), ressignificando-o. Pêcheux aponta que (2010, p. 85, grifo do autor) “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas”. Logo, é pelo interdiscurso que se dá a relação com o exterior do discurso, com a historicidade, transparecendo que o sujeito não é fonte de suas formulações.

Pensando nas relações de força, de sentidos e a antecipação, bem como o funcionamento nos documentos analisados, trabalhamos com: a imagem que o Estado tem do sujeito indígena; a imagem que o Estado tem do próprio Estado; a imagem que o sujeito indígena tem do Estado e a imagem que o sujeito indígena tem de si mesmo, procurando responder que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido pelos documentos oficiais, isso porque entendemos que a imagem aponta para o imaginário.

Ressaltamos, conforme Orlandi (2008, p. 31), que a AD inaugura uma “nova percepção do político, pela convivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo linguística e histórica”. Dessa forma, ao materializar o contato entre a língua, a história e o sujeito, a AD nos permite pensar a materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição histórica, tendo o sentido como não transparente e o sujeito como descentrado, dividido.

E para o propósito de trabalhar com o conceito de sujeito descentrado e dividido Pêcheux (2010) foi, gradualmente, articulando a psicanálise na teoria da AD, cuja interface nos interessa pela forma como opera com o conceito de imaginário. Destarte, ao assumir o posicionamento teórico e político pelo inconsciente, arriscamo-nos a dizer, através de Plon (2005) ao discorrer sobre Pêcheux, que “[...] ele estava a ponto de escolher ficar do lado onde isso ‘não cessa de falhar’” (p. 49, grifo nosso).

Pêcheux se depara com as questões do sujeito e do Eu, deixando entrever que o Eu, da ordem do imaginário que não falha, o sujeito-centro-sentido, interpelado e perfeitamente assujeitado é, na verdade, um sujeito do inconsciente, descentrado, que se ordena por irrupções pontuais e, desse modo, se revela como desejante.

Aqui, destacamos que ao tratar do sujeito do inconsciente o autor se manifesta sobre a psicanálise, pois, nas palavras de Stübe (2008, p. 29) “[...] o campo da psicanálise é o do inconsciente, pautado pela análise dos sonhos, das memórias e dos desejos inconscientes”. Em outros termos, o assujeitamento perfeito é impossível e, portanto, a causa do sujeito passa a ser o inconsciente. Nas palavras de Pêcheux (2010):

[...] mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu” enunciator estratégico que coloca em cena “sua” sequência, *estruturar* essa encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito

passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa) (PÊCHEUX, 2010, p. 313, grifo do autor).

Como vemos, o equívoco surge pelo viés da psicanálise, relacionado ao inconsciente. Isto é, todo o discurso faz referência a um discurso Outro para fazer sentido, e estes sentidos são necessariamente marcados pelo equívoco.

Como diz Maluf (2005, p. 178) “[...] é o reconhecimento do atravessamento do real do inconsciente produzindo incidências sobre as outras ordens de real e sendo afetado por elas”. No real da língua, no real do sujeito e no real da história estão presentes o traço da incompletude (FERREIRA, 2010).

A língua se assujeita ao inconsciente, isto é, o inconsciente é constituído como uma linguagem, como efeito entre significantes e, portanto, ao sujeito não é possível dizer tudo, tudo não pode ser dito, tudo não se consegue dizer.

O sujeito se constitui no jogo dos significantes, via simbólico, via linguagem. E o inconsciente, ao mesmo tempo que evidencia o des-centramento, coloca-se como lugar de subversão. Sublinhamos que não se trata de assujeitamento ou repressão, mas do que Pêcheux (2009) chama de recalque inconsciente.

Podemos, assim, conceber que se no início de seus escritos o lugar da psicanálise foi “regional” (GADET et al., 2010, p. 51), isso ocorreu por diversas razões, dentre elas o fato de que o conceito de sujeito do inconsciente, de Lacan, percorreu um longo caminho até ser considerado como estrutura e compatibilizado por Pêcheux.

A partir do exposto, voltamos, pois, a questão do sujeito, que emerge pelos conceitos de inconsciente e pulsão lacanianos (FERREIRA, 2010), e o compreendemos como disperso, cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente e que, imerso no discurso “[...] — que sempre provém do outro —, é mais falado do que fala” (CORACINI, 2003a, p. 15).

Por esse viés, o sujeito da psicanálise se torna um sujeito e se significa ao ser falado por Outro, chamando-o a funcionar, a falar como sujeito. Entretanto, como a fala do Outro (inconsciente) é incompleta, como o sujeito se constitui na dispersão, algo escapa na linguagem e os sentidos não autorizados despontam fazendo com que o sujeito tente controlar o sentido, apontando, inevitavelmente, para o descontrole.

Ainda, se concordamos com Ferreira (2010) que no real da língua está presente a incompletude, então depreendemos que o real da linguagem “[...] encontra sua contraparte no silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 13). Esclarecendo: o formulado se relaciona com o não-formulado, com o impossível de formular, com o não-sentido. O que faz emergir, novamente, a política do silêncio, a qual também afeta os sentidos ao “[...] pôr em silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 12). Afeta os sentidos na contradição entre o mesmo e o diferente, entre o um e o múltiplo (ORLANDI, 2007).

Nesse ponto, olhemos a SD abaixo a partir das considerações apresentadas.

*SD7 – O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).*

Na SD7 o discurso oficial do Estado aponta para o *reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas* e isso acontece porque o contexto do capitalismo, baseado na democracia, impõe o reconhecimento e respeito à diversidade. No entanto, entendemos que reconhecer não significa acolher na unidade. Ou seja, o contexto da mundialização, no qual o País (e o mundo) é concebido como Uno, contraditoriamente convive com enormes disparidades.

O País Uno só existe no imaginário e não no real. A unidade, ao contrário de unir, segrega, visto que os *diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira* se juntam em redes e essas “redes – de grupos formados por relações de força e não de sentidos – se reforçam. E, nos diferentes lados, as mesmas palavras não têm o mesmo sentido” (ORLANDI, 2012d, p. 28).

A diferença também segrega, pois tratar como igual é apagar as diferenças, porque quando todos são vistos e tratados de forma igual, acabam sendo vistos e tratados por características que não são suas (ORLANDI, 2008).

Desse modo, *reconhecer* legalmente não significa apreendê-lo e incorporá-lo à Nação Una, até porque, criou-se, desde a colonização, um imaginário social que considera a língua indígena como pobre, econômica e, portanto, menor e imóvel, restando reduzi-la a uma unidade. O sujeito indígena não tem o saber discursivo e, por isso, sua língua não pode servir aos propósitos da nação. Foi preciso disciplinarizá-la aos modelos ocidentais (ORLANDI, 2008) e produzir uma língua portuguesa do Brasil (imaginária).

Entendemos que no discurso dos documentos há o discurso do Outro chamando-o a significar-se, a funcionar como sujeito e reproduzindo a FD dominante baseada na formação ideológica. Mas a fala do Outro é incompleta, ou seja, como o discurso oficial do Estado é regido por sujeitos-autores que ostentam a linguagem ao mesmo tempo que nela se perdem (MARIANI, 2003, p. 59), aparecem os equívocos e os sentidos não autorizados, interditados pela ideologia dominante, despontam. Eles emergem do inconsciente, sustentados em um imaginário, evidenciando a impossibilidade de abarcar no um o que se encontra dividido. Dessarte, destacamos que o discurso não se constrói fora das relações sociais e da subordinação ao inconsciente, o que faz o discurso oficial do Estado dividido entre o falar e ser falado.

Ademais, outra vez ressaltamos o silêncio do discurso oficial, seu calar, seu não-dizer. Ao formular que há o *reconhecimento legal* da diversidade cultural dos povos indígenas, o estado apaga outras palavras (ORLANDI, 2012a). Quer dizer, para formular que o reconhecimento é apenas legal

é preciso não formular que é social. Isso sem adentrarmos na relação de poder que há no discurso oficial do Estado, fazendo com que as palavras sejam sempre acompanhadas de silêncio.

Nesse sentido, a partir do posicionamento pela existência do real do sujeito e, dessa forma, um posicionamento pelo sujeito do inconsciente, Pêcheux trouxe a psicanálise para a AD assinalando o inconsciente associado à tríade real – simbólico – imaginário. Em outras palavras, o sujeito está triplamente determinado pelo real, pelo simbólico e pelo imaginário, três registros da realidade humana (FERREIRA, 2010), representados pelo nó borromeano.

A título de exemplificação, a partir de Ferreira (2010, p. 05), entendemos que “esta figura, introduzida na psicanálise, por Lacan, é formada por três anéis, simbolizando uma tríplice aliança. Retirando-se um desses anéis os outros dois ficariam soltos e perderiam a interligação constitutiva”. Assim, o nó borromeano permite representar, na AD, a união entre a linguagem, a ideologia e o inconsciente. Melhor dizendo, tanto a ideologia como o inconsciente estão ligados e articulados na língua, não sendo possível identificar um ponto de interrupção. Segundo a autora,

[...] o nó borromeano simbolizaria o lugar do sujeito no entremeio das três noções de *linguagem – ideologia – inconsciente*. O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas *um furo*, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo* da *linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo* da *ideologia*, expresso pela *contradição*, e o *furo* do *inconsciente*, trabalhado na psicanálise (FERREIRA, 2010, p. 05, grifo do autor).

Articulando a psicanálise com a AD assumimos que no discurso se entrelaçam a língua, a história e o sujeito. O que nos leva a praticar uma análise de discurso na qual se imbricam a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise em uma relação tensa que provoca a reformulação e a redefinição dos conceitos ao longo do tempo. Como vemos, é nesse embricamento – nesse “nó borromeano” (FERREIRA, 2010, p. 05) – que se situa o sujeito.

À vista disso, o real é o que não tocamos, mas que produz sentidos; o simbólico é a linguagem e o imaginário são as lentes que nos permitem olhar o mundo. Dizendo de outro modo, real, simbólico e imaginário agindo na constituição do sujeito.

Daí a importância de trazermos o sujeito do inconsciente às análises entendendo que o eu se encontra sempre regido pelo imaginário, ou seja, “na construção do eu, a imagem é um fator preponderante” (MARIANI, 2016, p. 44-45). Ademais, concordamos que as relações do sujeito consigo e com os outros são imaginárias e que o eu é, portanto, uma construção imaginária. Evento que Mariani reforça ao dizer que “o engodo imaginário que o ‘eu’ institui para si está fundado em uma imagem constituída a partir da imagem e do desejo do Outro” (2016, p. 46, grifo do autor).

Pelo apresentado, concebemos que Pêcheux (2009) opera uma reviravolta ao trazer para a AD o inconsciente como impossibilidade de controle de si e do discurso, a heterogeneidade como

constitutiva do discurso – na qual o outro se impõe sobre o mesmo –, o equívoco da língua e, o fato de que na interpelação pode haver resistência porque o ato de resistir não tira o sujeito da ideologia, apenas o reinscreve em outra.

Logo, há o outro, a alteridade, discursos emanados em outro lugar, vindos da memória em que se encontram os já-ditos. Discursos inconscientes que habitam o discurso oficial do Estado e que são constituídos pelo entrecruzamento do intradiscurso com o interdiscurso, produzindo descontrolo e trazendo os outros ao discurso.

Em consequência, é preciso reiterar com Mariani (2016) que

Imaginário, na perspectiva discursiva, é um conceito analítico que se forja e entra como operador de análise entremeadado a inúmeros outros conceitos, como ideologia, inconsciente e simbólico, simbólico tomado como ordem significante e, nessa medida, sujeito à falhas e deslizes (MARIANI, 2016, p. 39).

É esse, pois, o sujeito de nosso trabalho, um sujeito interpelado e assujeitado pela ideologia, clivado pelo inconsciente e individualizado pelo Estado, dito de outra maneira, um sujeito determinado/moldado pela ideologia – circunstâncias histórico-sociais – e pelo inconsciente.

No entanto, ressaltamos por meio das reflexões de Pêcheux (2009), que ideologia e inconsciente não são conceitos equivalentes, uma vez que, “[...] a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 2009, p. 278).

Pelas reflexões, compreendemos que a psicanálise e a AD mantêm aproximações desde o início dos estudos de Pêcheux, ainda que não se confundam. Segundo o autor,

[...] o materialismo histórico e a teoria freudiana do inconsciente, não devem ser concebidas nem como elementos estritamente exteriores um ao outro, nem como aspectos pura e simplesmente confundidos numa impossível “síntese” teórica que os englobaria. Nos esforçamos, sobretudo, em tirar partido de alusões recíprocas, circulando entre essas duas referências fundamentais e conjugando seus efeitos [...] (PÊCHEUX, 2014, p. 01).

O sujeito se constitui, assim, a partir da alienação e do assujeitamento (efeitos da identificação imaginária com o outro e da simbólica com o significante do grande Outro). O Outro do discurso do inconsciente não está ausente na relação do sujeito com o outro, seu semelhante. Dessa forma, o discurso institui o Outro e o outro. E é porque fala, que o sujeito falha, estando marcado pela incompletude e, assim, sempre desejando a completude, que não se consuma.

Por esse viés, compreendemos que não há unicidade nos discursos, mesmo quando enquadrados na categoria de estabilizados. Eles são duplos, em que o sentido de um discurso depende de outros discursos, o que envolve ideologia e inconsciente.

Isso nos leva a compreender que a AD procura articular ideologia e inconsciente na constituição do sujeito, entendendo que essa articulação se dá pela linguagem. Portanto, trabalhamos com os impossíveis: o real da língua (*lalangue*, equívoco, não transparência), o real da história (contradição, como funciona a história e a sociedade) e o Real do sujeito (interpelação, incompletude, como o sujeito se constitui).

Aceitamos que a interpelação, a individualização, o assujeitamento, a influência do inconsciente, o jogo das formações imaginárias começam a atuar a partir do instante que o sujeito toma a palavra. No momento em que ele adentra no processo de linguagem, já está no simbólico, já está na ideologia. E, estando no simbólico, depara-se com os sentidos, com o jogo das formações imaginárias.

Por conseguinte, o processo de linguagem não se acaba – porque é processo – e passível de sofrer deslizamentos, falhas. Contudo, o sujeito opera uma busca incessante de acabar o processo – de alcançar, tocar e fazer sucumbir essa língua inatingível – traduzindo a ação do desejo do sujeito do inconsciente no esforço de completar a falta que o constitui e constitui a língua (FERREIRA, 2005b). Em suma: é o desejo do objeto, desejo do Outro, desejo do desejo do outro e, por que não, desejo do saber-poder.

Nessa orientação também se apresenta nosso trabalho como analistas, marcado pelo desejo nessa língua que escapa, nessa língua inatingível, a qual sempre procuramos, mas nunca alcançamos. E nessa procura, nesse desejo de domar a língua, de atingi-la, continuamos o trabalho de análise buscando explicitar o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelo discurso oficial a partir das ressonâncias presentes no discurso *sobre* esse sujeito.

Mas não sem concluir este capítulo com a compreensão de que o imaginário é indispensável à construção do eu, ao batimento entre interdiscurso e intradiscurso, às evidências dos sentidos.

## 4 CAPÍTULO III – RESSONÂNCIAS QUE FAZEM O DISCURSO *SOBRE*

Mas como está na própria análise de discurso, retomar não é repetir. Repetir não é reproduzir (ORLANDI, 2012c, p. 14).

Após desenvolvermos o conceito fundante da pesquisa, neste capítulo, dividido em duas seções, apresentaremos as noções teórico-metodológicas que embasaram as análises. Enfatizamos a importância do discurso *sobre* e das retomadas e repetições<sup>11</sup> presentes nesse discurso *sobre* na produção dos sentidos e tomada de posição do sujeito. Entendemos os conceitos como fundamentais ao trabalho, já que são eles que nos indicam os gestos de interpretação a partir das posições do sujeito para que possamos assinalar as relações entre essas interpretações, identificando as filiações discursivas, as contradições, as retomadas e deslocamentos, enfim, explicitando o movimento dos sentidos e dos sujeitos no espaço tenso em que o real da interpretação pode tranquilizar e/ou ameaçar.

O arquivo, pelo exposto, é tomado como um espaço de polêmica.

### 4.1 O DISCURSO *SOBRE*

[...] os discursos da construção do outro (ORLANDI, 2008, p. 11).

Ao abordar o discurso *sobre* precisamos também esclarecer o que entendemos por discurso *de* e discurso *do*. Assim, o discurso *de* funciona como memória, no eixo da constituição (paradigmático); o discurso *do* funciona como sendo um discurso que vem de algum lugar de um sujeito e o discurso *sobre* funciona como atualidade, no eixo da formulação (sintagmático) (VENTURINI, 2012). À vista disso, nessa pesquisa, o discurso oficial *do* Estado, através do discurso *de* – da memória, do interdiscurso, do já-dito –, atualiza o imaginário de sujeito indígena através do discurso *sobre* – da formulação, do dito no momento, em determinadas condições.

Nesse contexto, compreendemos com Orlandi (2008, p. 47) que “a relação do intradiscurso com o interdiscurso é que remete a formulação do sujeito ao outro constitutivo (o interdiscurso: a memória do sentido, o repetível): falamos com palavras que já têm sentido”.

Detemo-nos, dessa forma, no entendimento de que a exteriorização do objeto passa pelo discurso *de* e pelo discurso *sobre*, respectivamente, isto é, memória e atualidade se encontram na produção do discurso (PÊCHEUX, 2008). Batimento entre estrutura e acontecimento, entre

11 Destacamos que as ressonâncias funcionam pelas retomadas, pelas repetições. No entanto, rompem-nas. Isso porque assumimos que a repetição não é o mesmo, não é a mera reprodução, não acontece literalmente. A repetição já traz em si o conceito de petição, pedido, desejo, deslocamento. Assim como a retomada de um discurso por outro não se dá termo-a-termo. Retomar não é apenas repetir algo já posto, mera reprodução. A retomada ocorre pelo efeito de atualização e a partir do estabelecimento de gestos de interpretação que possibilitam ir além do repetido.

formulação e constituição. Nas palavras de Surdi da Luz (2010, p. 25) é “[...] o funcionamento do interdiscurso em sua relação constitutiva com o intradiscurso”.

Tais reflexões nos levam a assumir que os discursos *sobre* são formas de institucionalização dos sentidos, uma vez que “[...] organizam, disciplinam a memória e a reduzem” (ORLANDI, 2008, p. 44). Analisando o discurso *sobre*, Venturini (2012) afirma que ele se funda no discurso *de*, funcionando como uma modalidade de discurso pedagógico e, portanto, é um discurso saturado, sem espaço para contradições.

Compartilhando e desenvolvendo o conceito, Silveira destaca que se,

[...] por um lado, o *discurso sobre* organiza os *discursos de*, produzindo os efeitos de homogeneização e de naturalização dos sentidos; por outro lado, percebemos que não há uma garantia de que elementos (designações, descrições, práticas sociais, etc.) provenientes do *discurso de* estejam apagados definitivamente em prol da manutenção dos efeitos de sentidos produzidos no e pelo *discurso sobre* (SILVEIRA, 2009, p. 08, grifo do autor).

Trazendo esses conceitos à pesquisa entendemos que o discurso oficial *do* Estado *sobre* o sujeito indígena, procura interpretar e organizar o discurso *de* (memória responsável pela produção de um imaginário sobre o de sujeito indígena) no intento (ilusório) de produzir um novo imaginário sobre o sujeito indígena oposto ao imaginário do passado.

Não obstante, compreendemos que os princípios constantes no discurso *de* não foram definitivamente apagados e os sentidos pretendidos não foram totalmente agregados. Isto é, não se estabilizaram os efeitos de sentido produzidos pela interpretação e organização do discurso *sobre*. Assim, o discurso *sobre*, ao recuperar uma memória, acaba por reduzi-la “a um acúmulo de informações sobre o passado” (SILVEIRA, 2009, p. 09), dispersando os sentidos. Vejamos as SDs apresentadas abaixo:

*SD8 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

*SD9 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).*

Na SD8 e SD9 destacamos que o discurso *do* Estado objetiva atualizar a imagem do sujeito indígena através do discurso *sobre* este sujeito. Contudo, o faz utilizando-se do discurso *de* (memória), pensando produzir um imaginário atual, moderno de sujeito indígena oposto ao do passado.

Lembramos com Orlandi (2012c, p. 16) que os discursos também são responsáveis por dizer “aquilo que antecipa-se como o que se quer ouvir”. Portanto, ancorado no discurso *de*, o discurso *sobre* funciona pela rememoração e reinscreve o já-dito, o já significado, retornando pela repetição e possibilitando tanto a estabilização quanto a dispersão de sentidos (VENTURINI, 2012).

Nessa direção, Silveira (2009) entende que,

Não há como controlar os movimentos de sentidos no interior dos discursos, já que a heterogeneidade é uma propriedade do discurso e os funcionamentos ideológicos não dependem da “vontade” de um sujeito ou de um grupo social. Embora o discurso sobre cumpra, reconhecidamente, seu papel homogeneizante, produzindo efeitos de sentidos naturalizáveis, é preciso considerar: a) o discurso como “indócil”; b) o sujeito como aquele dotado de inconsciente e que toma posição e se relaciona de modo singular com as formações ideológicas às quais está inevitavelmente assujeitado; c) as designações alternando-se entre si mesmas, produzindo diferentes sentidos; d) a língua como “inatingível”; e) e o sentido como aquele que sempre pode ser outro (SILVEIRA, 2009, p. 10, grifo do autor).

É importante destacar que o discurso *sobre* o sujeito indígena, ao organizar os discursos *de*, ao recuperar uma memória, já se apresenta como um gesto de interpretação. No discurso *sobre* figuram uma série de FDs com diferentes imagens do sujeito indígena, atestando a heterogeneidade desse discurso e suas contradições.

Esse entrelaçamento entre memória e atualidade atesta a presença do outro no mesmo e, em consequência, manifesta o dito, o não-dito e o silenciado na produção do imaginário. Não somente o outro no mesmo, mas também o diferente no mesmo, a polissemia na paráfrase, causando confusão e descontrolando o discurso. Nessa direção, assumimos que no discurso oficial do Estado tensionam-se polissemia e paráfrase. Melhor dizendo, esse efeito de repetibilidade, ou seja, essa retomada do interdiscurso, do que já foi dito, objetivando atualizá-lo, acaba recuperando os traços do passado.

Pelo retorno aos mesmos espaços da memória procura-se a estabilização de uma imagem atualizada sobre o sujeito indígena, porém, o não-dito, o a se dizer e o silenciado se manifestam, abrindo espaço para a polissemia, para o diferente no mesmo, o outro no um (ORLANDI, 2008). É ao retomar a imagem – que produz o imaginário – de sujeito indígena do passado e o *predatório processo colonizador* (SDs 8 e 9) ao qual ele foi submetido, o discurso faz irromper a polissemia, estabilizando os sentidos do passado, qual sejam, a cristalizada imagem do sujeito indígena do colonialismo.

Aqui frisamos que o discurso oficial *sobre*, ao enfatizar a busca pela *reversão* (SD8) do ritmo do *processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despovoação dos povos indígenas* (SD8), atesta que esse processo aconteceu desde a colonização até o *atual contexto* (SD8) – ano do Parecer.

Vale ressaltar, também, que ao atestar, o discurso oficial confirma que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas. Entretanto, no discurso, mudar tem o sentido de comprometer-se a *reverter o ritmo* (SD8) das antigas ações. E comprometer-se não torna o propósito evidente, certo, até porque essas imagens se encontram estabilizadas no imaginário do brasileiro.

Em relação ao sentido das palavras, proposições, Pêcheux (2009, p. 147, grifo do autor) observa que “[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade”. Ao passo que Mittmann (2005) versa sobre a necessidade de observar a materialidade léxico-sintática. Então, nessa esteira, ao tomarmos algumas construções do verbo “reverter” e do substantivo “ritmo” no dicionário Michaelis<sup>12</sup>, temos:

**Reverter 1** Retornar ao ponto de partida; regressar, retroceder. **2** Dar ou ganhar sentido oposto àquele em que estava. **3** Transformar(-se) (algo) em outra coisa; converter(-se). **4** Converter algo em benefício de alguém ou de uma instituição

**Ritmo 2** Movimento regular e periódico no curso de qualquer processo; cadência. **9** Sucessão de movimentos, atividades e situações que, embora não se processem com regularidade, constituem um conjunto fluente e homogêneo no tempo.

Ao lançarmos o olhar sobre o verbo reverter, destacamos a constância na ideia de retorno, retrocesso, transformação. Já no substantivo ritmo, destacamos a ideia de movimento, fluência. Associados no documento, compreendemos que ao Estado *competete buscar* (SD8) retroceder o movimento dos processos anteriores. Porém, observamos que retroceder não significa, necessariamente, extinguir.

Soma-se a isso o fato de que a *reversão* (SD8) no *ritmo* (SD8) será feita nos moldes do capitalismo e por um AIE, qual seja, a *escola* (SD9), ocultando que desde a colonização é ela a instituição dominante responsável pela domesticação ideológica e degradação dos povos indígenas. Melhor dizendo, a escola tem objetivado, ao longo dos séculos, e das mais diferentes formas, domesticar o selvagem.

Enfatizamos, todavia, que para grande parte das pessoas, em especial no contexto do capital, a Escola é considerada como neutra e desprovida de ideologia. Isso porque “os mecanismos que produzem e reproduzem a relação exploradores e explorados da ordem capitalista são naturalmente ‘encobertos e dissimulados’” (MARQUES, [20-], p. 02, grifo do autor). Assim, mascara-se o fim último desse AIE, qual seja, reproduzir o modo de produção do capital.

Ainda, outra questão que se impõe é: nessa reversão, os indígenas que *ainda vivem no território brasileiro* (SD8) deixarão de ter as *diferenças étnicas* (SD8) negadas? Deixarão de ser *descaracterizados socialmente* (SD8)? Passarão a ter seus *territórios* (SD8)?

12 Dicionário Michaelis. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reverter/>>. Acesso em: 22 jan 2019.

Analisando o discurso oficial constatamos que não haverá reversão, nem no ritmo nem no processo. Pois o que o Estado quer não é garantir a sobrevivência do sujeito indígena em suas especificidades, mas garantir a sobrevivência de um novo sujeito indígena. Um sujeito indígena interpelado pela forma-sujeito jurídica. Entretanto, como já exposto, a forma-sujeito jurídica capitalista não alcança, na totalidade, o sujeito indígena, apenas o transforma em um “entre<sup>13</sup>” – fadado à extinção.

Para finalizar esse ponto, destacamos, também, que o documento atesta que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas que *ainda* (SD8) vivem. Ou seja, a reversão no ritmo ocorrerá aos que *ainda* (SD8) vivem em território brasileiro. Isto é, aos que “até agora”, “por fim”, insistiram em viver em território brasileiro.

Na sequência, atentemo-nos à SD abaixo:

*SD10 – É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

Na SD10 o discurso oficial do Estado novamente repete o dito e pensa produzir a evidência do sentido. De certo modo nega o passado na tentativa de administrar o sentido e estabilizar o presente. Mas os sentidos se dispersam emergindo os não-ditos, os silenciados, afinal, “[...] é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história” (ORLANDI, 2008, p. 18). E, se tirarmos a história, o que fica é um sujeito que controla o seu discurso. Ilusão, pois com a AD compreendemos o sujeito como dividido e o discurso significando pela história. Para nós, o sujeito é ideologia e inconsciente e, dessa forma, o discurso oficial sofre a influência das evidências ideológicas e do inconsciente.

Ademais, ao enfatizar a necessidade de *ações concretas* para fortalecer a educação escolar indígena e permitir a sobrevivência das *culturas*, o *desenvolvimento auto-sustentável*, o progresso da sociedade indígena e a manutenção da *cidadania brasileira plena*, emerge a tensão entre a posição sujeito colonialista e a capitalista, constituídas a partir da filiação das FDs<sup>14</sup> correspondentes. Com isso, a imagem do passado se estabiliza apenas atualizada no viés capitalista (mão de obra por qualificação para o trabalho). Afinal, a promoção do *desenvolvimento auto-sustentável* e do *progresso permanente* são objetivos do neoliberalismo. Atesta-se aqui, a relação necessária entre a constituição, “[...] como fonte de evidências enunciadas” (SURDI DA LUZ,

13 De acordo com Derrida, o “entre” aponta para o espaço, intervalo sempre presente e que se manifesta em uma ausência-presença, em um movimento de simultaneidade (DERRIDA, 2001, p.13).

14 A FD é a responsável pelo que pode e deve ser dito, representando, “‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÉCHEUX, 2009, p. 147, grifo do autor).

2010, p. 209) e o fio do discurso, “[...] no qual se realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos” (*idem*, 2010, p. 184).

Ainda, acrescentamos que a educação escolar indígena promoverá o desenvolvimento autossustentável e o progresso permanente sem que o sujeito indígena perca a identidade étnica e a cidadania brasileira em sua plenitude. Identidade étnica? Cidadania? Plenitude? É possível continuar sendo sujeito indígena ao mesmo tempo em que se é cidadão pleno? Outra vez o real da história, a contradição. O impossível do desenvolvimento autossustentável e o progresso permanente. O impossível da cidadania brasileira plena e a manutenção da identidade étnica.

Nesse quadro, pelas imagens o Estado projeta um imaginário de cidadão que ele tem da posição que ocupa, ou seja, ele é o modelo de cidadania para os sujeitos indígenas (BORGES, 2013). Além do mais, cidadania plena, no discurso neocapitalista, refere-se à passagem do não-homem, do homem sem dignidade; em novo homem, homem pleno, homem civil, homem polido, homem digno, homem com direitos fundamentais – e também deveres (ORLANDI, 2012b).

No discurso oficial, cidadania em sua plenitude é compatibilizada com a manutenção da identidade étnica. Contradição que apenas produz um sujeito indígena “entre”, uma vez que terá dificuldade em reconhecer o Outro como cidadão e o outro como semelhante. Retomamos as discussões de Borges (2013, p. 70) para enfatizar que “os indígenas são interpelados pelo sujeito capitalista, mas isso não implica que passem a ser integralmente como os não-indígenas”.

Por esse viés, o fato linguístico do equívoco é, portanto, estrutural, ou seja, o enunciado pode tornar-se outro, derivar do que seria seu sentido próprio (PÊCHEUX, 2008). Diante disso, destacamos, de antemão, a importância da paráfrase enquanto arcabouço teórico-metodológico utilizado no trabalho a fim de podermos apreender as FDs predominantes – extraídas das várias posições no discurso – que constituem a posição sujeito do Estado no processo discursivo sobre a educação indígena, entendendo as FDs como responsáveis pela (re)produção de um imaginário sobre o sujeito indígena.

Somado ao exposto, ao nos referirmos ao discurso *sobre*, e remetendo ao discurso dos documentos analisados, acordamos que esse discurso oficial do Estado é proferido por alguém que ocupa a posição sujeito porta-voz. Quer dizer, o responsável pelo conteúdo que deve ser dito. Seguindo essa linha de pensamento e relacionando-a à pesquisa, o discurso *sobre* é proferido por alguém (Estado) que discute *o/sobre* o sujeito indígena com a sociedade.

O discurso oficial do Estado, nesse contexto, ocupa um lugar de autoridade que resulta em um exercício de poder. Logo, espera-se que ele pertença à mesma FD do sujeito em nome do qual trata (indígena), construindo um “nós”, compartilhando opiniões, interesses e saberes. Mas lembremos que, conforme dito anteriormente, o entrelaçamento entre memória e atualidade

expressa o formulado, o não-formulado e o silenciado na produção de imagens sobre o sujeito indígena, utilizadas na concepção do imaginário.

Ainda em relação ao discurso *sobre*, pelas reflexões apresentadas, compreendemos que o discurso oficial visa legitimar os efeitos de sentido do que é o sujeito indígena. Mais do que isso, de como ele deve ser no atual contexto. Efeitos de sentido do que é correto e necessário para que se concretize o proposto pelos documentos oficiais, colocando-se como um discurso de verdade. Na prática, o discurso *do Estado sobre* o sujeito indígena busca a naturalização dos efeitos de sentido.

Contudo, consideramos que os sentidos se dispersam, porque são indomáveis. E, nessa compreensão, compete-nos, na próxima seção, abordar as ressonâncias que emergem nas retomadas presentes no discurso oficial.

## 4.2 RESSONÂNCIAS QUE FAZEM DISCURSO

Parafrasear não é reproduzir, trata-se de uma nova retomada e não de uma repetição e a novidade está em outra parte, no retorno do arquivo (ORLANDI, 2012d, p. 64).

Iniciamos esta seção reiterando que, conforme exposto na introdução, alicerçamo-nos no dispositivo teórico-analítico e no papel da paráfrase com o objetivo de identificar os EIRs (SERRANI, 1991). Ademais, insistimos em dizer que ao abordar a paráfrase estamos nos referindo à paráfrase discursiva, considerando-a como constitutiva da produção de efeitos de sentido. Para tanto, assumimos com Pêcheux (2010, p. 167) que paráfrase é “matriz de sentido” e se relaciona com o contexto. Dizendo de outro modo, a paráfrase discursiva é uma noção contextual por depender das condições de produção (estritas e amplas) e das FDs.

Reafirmamos, também, com Pêcheux (2009), que essa pesquisa trabalha com a concepção histórico-discursiva de paráfrase na compreensão da tomada de posição do sujeito e filiação de sentidos. Compreendemos que o sentido “[...] *existe sob a forma de invariantes parafrásticos históricos, isto é, de invariantes variáveis historicamente*” (PÊCHEUX, 2009, p. 266, grifo do autor). Logo, para nós, a paráfrase funciona em relação ao contexto e às FDs, o que implica na problematização das evidências do sentido e do sujeito, as quais são fruto de dois esquecimentos.

Pelo esquecimento nº 2 o sujeito seleciona, no interior da FD dominante, sequências em relação de paráfrase evocando a ilusão de realidade do pensamento. É pelo esquecimento nº 2 que o sujeito privilegia algumas formas e apaga outras no discurso, tendo a ilusão de que o que está sendo dito tem apenas um significado (o que ocorre de forma pré-consciente/consciente) e de que controla seu discurso.

Pelo esquecimento nº 1 o sujeito tem a ilusão de que é a origem de tudo o que diz. É pelo esquecimento nº 1 que o sujeito tenta excluir tudo o que não faz parte da FD dominante. Ele tem a ilusão de ser o dono do seu discurso e isso acontece de forma inconsciente. Dialogando com Pêcheux (2009, p. 162, grifo do autor), é o entendemos por, “(‘eu sei o que estou dizendo’, ‘eu sei do que estou falando’)”. Dessarte, são os esquecimentos que permitem ao sujeito suportar seu assujeitamento ideológico.

Destacamos, no desenvolvido acima, o primado do inconsciente sobre o consciente, permitindo que o sujeito (conscientemente) retome uma representação verbal (inconsciente) fazendo-a alcançar uma nova representação, a qual aparece conscientemente ligada à primeira. No entanto, destacamos que o vínculo que se estabelece por estarem na mesma FD, em relação parafrástica, acontece inconscientemente. Pêcheux (2010, p. 178, grifo do autor) afirma que “esta ‘desigualdade’ entre os dois esquecimentos corresponde a uma relação de dominância que se pode caracterizar dizendo que ‘o não afirmado precede e domina o afirmado’”.

Além disso, assumimos que a paráfrase discursiva se opõe à paráfrase linguística, visto que esta vê a língua como um sistema autônomo que possibilita atingir o repetível formal, o regular, ao passo que para aquela, o “repetível a nível do discurso é histórico e não formal” (ORLANDI, 2012b, p. 29). Consequentemente, como dito anteriormente, estamos tratando de um efeito de repetibilidade. O acontecimento discursivo instaurado a partir da atualização do objeto discursivo – os documentos oficiais – foge ao repetível formal e movimenta o dizer e a história para instituir o novo. As ressonâncias que surgem nos ecos dos já-ditos, rompem com o círculo da repetição para retomar, de forma atualizada os já-ditos e estabelecer gestos de interpretação que possibilitam ir além do repetido.

Assim, a FD é lugar de paráfrase, ou seja, lugar onde as correspondências entre palavras que se substituem resultam do discurso transversal que as liga. Tomando as palavras de Pêcheux (2009, p. 165) “insistiremos no fato de que, no espaço de reformulação-paráfrase de uma formação discursiva — espaço no qual, como dissemos, se constitui o sentido —, efetua-se o acobertamento do impensado (exterior) que o determina”. A paráfrase, desse modo, é apoio para a noção de deriva oferecendo sentidos outros, efeitos metafóricos.

Tais reflexões nos permitem compreender, ancorados na epígrafe que abre essa seção, que não podemos tomar a paráfrase como substituição de palavras, mas sim como o outro no mesmo, ou seja, o interdiscurso como lugar de formação/repetição/transformação dos componentes da FD, como “espaço de reformulação-paráfrase” (SERRANI, 1991, p. 98).

Distinguimos reformulação-paráfrase retornando ao trabalho de Serrani (1991), para quem a diferenciação fundamental,

[...] encontra-se em que essas noções correspondem a níveis de análise diferentes. A reformulação, com seus diversos mecanismos de realização, corresponde ao nível do intradiscurso [...] a paráfrase é do nível do interdiscurso. Essa especificação vai ao encontro da paráfrase como processo (SERRANI, 1991, p. 102).

Os sentidos, por esse viés, são o resultado do funcionamento do interdiscurso enquanto espaço de deslocamentos, divisões, conflitos. São o resultado do anterior e exterior ao dito e do retorno do saber ao pensamento. Melhor dizendo, são o resultado do pré-construído e do efeito de sustentação que permitem a inscrição de uma memória no intradiscurso.

O que nos leva, relativamente ao pré-construído, a defini-lo com Pêcheux (2009) como aquele que dá seu objeto ao pensamento sob a modalidade da exterioridade e da pré-existência. Ou seja, “[...] *o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente, e o que está contido na afirmação global da frase*” (PÊCHEUX, 2009, p. 89, grifo do autor).

Ressaltamos que o conceito de pré-construído serve muito ao pressuposto de que a educação escolar pode reverter a situação do indígena. Fato que entendemos como uma ilusão induzida ao pensamento por meio do funcionamento da língua. Ilusão por meio da qual, nas palavras de Pêcheux (2009 p. 88, grifo do autor), esse “[...] objeto de pensamento induz, necessariamente, no pensamento *a existência de alguém, não de um modo geral, mas como sujeito absolutamente único* [...]”. Dizendo de outro modo, essa ilusão traduz aquilo que é anterior à fala, ou seja, um conjunto de coisas já ditas que são tomadas no momento da enunciação do discurso. São o que o autor (2008, p. 43) chama de “[...] coisas a saber”.

Em consequência, no discurso oficial do Estado o anterior e exterior ao dito – o saber colonialista – retorna constantemente ao pensamento. E esse retorno, que acontece porque o discurso oficial do Estado, de acordo com Silveira (2009, p. 11) “[...] se inscreve de alguma forma na ordem da repetibilidade, afetado pela ideologia e sob a égide de uma determinada formação discursiva”, cria ressonâncias em relação ao passado/presente de modo que, no movimento de retorno dos sentidos do passado, pluralizam-se os sentidos, alternando-se de acordo com a FD dominante.

Então, compreendemos que a relação tensa entre o outro no mesmo, o passado no presente – através da paráfrase – faz emergir ecos de significação, trazendo a descontinuidade, a contradição, equivocando a realidade imaginária do discurso oficial do Estado. A memória discursiva se desdobra porque, como afirma Orlandi (2012d, p. 64, grifo do autor), “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra se abre pois o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de se desdobrar em paráfrase”.

O que nos leva a, repetidamente, enfatizar a relevância da paráfrase nas análises, visto que por meio delas podemos “apreender efeitos de interrupção, de réplica, de deslocamento, de trajetos argumentativos [...] de descontinuidade, de contradição [...]” (SERRANI, 1991, p. 90-91). É por meio dela que, ao formular um discurso, recuperamos uma memória e a reformulamos, pensando instaurar uma atualidade.

Por seu lado, entendemos que não há como tratar da paráfrase sem aludir às condições históricas e ideológicas, uma vez que o já-dito, pertencente a uma FD e conjuntura sócio-histórica, ressoa em outro discurso, situado em outra FD em outras condições de produção. Sob essas particularidades se constitui o que Serrani (1991) chama de “ressonâncias de significação”, as quais trazem para o centro de seu estudo a noção de interdiscurso.

Em decorrência, as ressonâncias de significação se estabelecem no intradiscurso pela sua relação com o interdiscurso, a partir de uma ressonância interdiscursiva. Isso significa que o interdiscurso determina o intradiscurso no momento em que uma FD contrária atravessa o fio do discurso, provocando uma ressonância interdiscursiva de significação. Na concepção de Orlandi (2008), é o mesmo do interdiscurso sob a forma de acréscimos do intradiscurso. É pois, desse modo, que as ressonâncias nos ajudam a compreender como ecoam os já-ditos.

Destacamos que Serrani (1991) apresenta tais ressonâncias pela ligação a unidades específicas (que dizem respeito ao funcionamento parafrástico de itens lexicais, frases nominais), e a modos de dizer (que apontam para as repetições que fazem intervir o interdiscurso num determinado dizer).

Nesse contexto, a noção de paráfrase aponta para a verticalidade do discurso, para o interdiscurso. Logo, por meio das discussões de Serrani (1991) caracterizamos a paráfrase como ressonância interdiscursiva e nos apropriamos dessa noção nas análises, enfatizando que, para a autora, “há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido.” (SERRANI, 1991, p. 103).

Isso posto, observemos as SDs abaixo:

*SD11 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

*SD12 – Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

Na SD11 e SD12 compreendemos que ao retomar a imagem do passado trazendo as expressões: *predatório processo colonizador* (SD11), *dominação sobre os povos indígenas* (SD11) e *processo predatório* (SD12), com o propósito de reafirmar uma nova imagem no presente, o discurso oficial do Estado estabelece entre passado e presente uma ressonância interdiscursiva. Em consequência, produz um imaginário de sentido a partir do qual pensa produzir um novo sujeito indígena, ou seja, um sujeito indígena moderno, com direito a cidadania plena, com direitos e deveres e que agrega características unas e diferentes convivendo em harmonia. Porém, de fato, ao reafirmar as imagens atravessadas por discursos outros e dotadas de opacidade, faz ecoar o antigo, atualizado-o sob o novo nome: capitalismo. E, produzindo outros sentidos.

Esclarecendo: o sujeito do discurso (Estado) se constitui ideológica e historicamente ao utilizar-se da linguagem, assumindo uma posição sujeito responsável por administrar as várias posições sujeito e o já-dito, imaginando o seu discurso como completo e transparente, quando, na verdade, ele é descontínuo e carrega em si o não-todo, deslizando para outros sentidos.

Essas considerações nos permitem conceber a ressonância como eco entre as unidades, ou seja, há constantemente o ecoar entre as unidades. O que, por sua vez, permite-nos incluir o sujeito na conceituação de paráfrase. Em vista disso, abordamos o sujeito enquanto posição sujeito (em uma FD dominante) e enquanto locutor que projeta o discurso a interlocutores empíricos (projeções imaginárias). Orlandi (2012a) enfatiza que os sujeitos e os sentidos se constituem na relação tensa entre o mesmo e o diferente. Tensão que é entendida não enquanto exclusão, mas dominância.

Nessa direção, concordamos com Silveira (2009) para quem a AD não trabalha com o sentido literal, mas com efeitos de sentido (margens) e, desse modo,

[...] os efeitos de sentido, cada um em seu tempo e lugar, passam da margem para o centro, deslocando-se dessa forma, sucessivamente, no discurso; o que implica tanto na reiteração de sentidos já instituídos quanto na resignificação que instaura novos efeitos de sentido no interior do já-dito (SILVEIRA, 2009, p. 13).

Tomamos a paráfrase como uma questão linguística fundamental no estudo dos processos sócio-históricos, vendo-a não como um bloco homogêneo de regras, como uma concepção apenas sintática, mas como matéria-prima e resultado dos processos discursivos. Por conseguinte, utilizamo-nos do conceito de paráfrase enquanto “funcionamentos parafrásticos das unidades linguísticas no discurso [...] como uma relação semântica não estável, nem passível de ser prognosticada a priori” (SERRANI, 1991, p. 96).

Podemos, assim, reforçar que a FD capitalista do discurso oficial é lugar de paráfrase e, portanto, possibilita outros sentidos. O saber colonialista retorna ao discurso oficial pela paráfrase discursiva, tensionando memória e atualidade.

Através do olhar que expomos, acreditamos ter atestado a relevância e a relação das noções metodológicas de paráfrase e discurso *sobre* na pesquisa, pois é pelo discurso *sobre* que se constrói um imaginário para a significação sobre o sujeito indígena e esse discurso *sobre* se fundamenta na paráfrase, a qual possibilita observar a relação entre diferentes por permitir que os sentidos se aproximem e se afastem (ORLANDI, 2008).

Relembrando, reiteradamente, que a memória é feita de esquecimentos, mas também de silêncios, muitas vezes estabilizados. Então, nosso gesto de interpretação convive com o silêncio, que não se deixa esquecer, posto que irrompe em vários momentos do discurso oficial do Estado.

Então, é isso que nos move. A análise do passado e do presente, a tensão entre memória e atualidade, constantes no discurso oficial. Recuperando uma memória e a reformulando, o Estado pensa instaurar uma atualidade. No entanto, dessa tensão, o que realmente permanece:

Quadro 1 – Síntese do discurso no passado, do discurso no presente e do que permanece no discurso oficial

DITO NO PASSADO	DITO NO PRESENTE	O QUE PERMANECE
Predatório processo colonizador	Processo escolar	Processo
Mão de obra	Qualificação para o trabalho	Progresso permanente
Dominação/Negação	Aceitação/Reversão do ritmo/Garantias/autonomia/Convivência democrática	Impossibilidade/não-aceitação/Avanço/Subjugação/Exclusão
Integração/Incorporação	Diversidade/Reconhecimento	Unificação/Perda da identidade
Catequese/Escola	Educação Escolar Indígena/Particularizada/De qualidade	Ensino/Educação/Incorporação/Via legal/Via formal
Extinção/desaparecimento	Reconhecimento/Respeito/Valorização	Adequação/Cidadania brasileira plena

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse ponto, permitimo-nos afirmar que o sujeito indígena é, desde o início, submetido a um processo que não se exaure. Ao contrário, permanece. Sua forma de vida e educação prossegue sendo incompatível com o contexto atual. Não é aceita por não trazer avanços ao modelo capitalista do Estado. O que leva o discurso oficial a insistir na necessidade da educação indígena. Contudo, a partir dos documentos, apregoa-se um novo modelo de educação indígena, qual seja, a educação escolar indígena – uma educação formal e de acordo com diretrizes. Tudo para que o sujeito indígena possa desfrutar da cidadania plena.

O que nos ensina essa questão é que o proposto faz constituir, como afirmado anteriormente, um imaginário de sujeito indígena “entre” memória e atualidade. Produção de imagens mescladas que fazem com que o sujeito indígena não tenha um lugar, mas muitos.

Em vista disso, na sequência, a partir da seleção dos EIRs, abordamos as formulações que entram em redes de ressonância. Assim, nessa subseção, através do batimento entre os dispositivos teórico e analítico e, atrelando as noções de discurso *sobre* e paráfrase, procuraremos compreender o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos documentos oficiais.

#### 4.2.1 “Entre” memória e atualidade

[...] entender o modo como se constitui o Outro, o diferente, especialmente, quando esse Outro, diferente é constitutivo do nosso espaço de vivência, é primordial para que possamos construir qualquer que seja o projeto (BORGES, 2013, p. 23).

Para iniciar essa subseção reiteramos a proposta de analisar que imaginário sobre o sujeito indígena é sustentado pelos documentos oficiais por meio das noções teórico-metodológicas de paráfrase discursiva e discurso *sobre*. Trabalhamos a paráfrase discursiva como responsável pelos deslizamentos de sentidos e entendemos a ressonância discursiva como a repetição de sentidos de palavras, construções ou modos de dizer que constroem representações de sentidos predominantes.

Essa noção, de acordo com Serrani (1991), permite a inclusão do sujeito da linguagem no conceito de paráfrase, uma vez que ao ressoar, algo ressoa para alguém, seja na dimensão entre interlocutores empíricos, seja na dimensão dos sujeitos, ou na dimensão daquele que exerce a função enunciativa em uma determinada FD (SERRANI-INFANTE, 1997).

A autora destaca que,

A partir da análise de ressonâncias podem ser elaborados *esquemas interdiscursivos de repetibilidade*, visando a representar mais do que a forma do repetido, o efeito de sentido produzido pelas relações entre as formas linguísticas localizáveis na cadeia. [...] Mas o que, concretamente, penso que é de interesse [...] é que, no fundamento dessa elaboração da noção de ressonância, esteve a conceitualização de formação discursiva enquanto espaço de reformulação-paráfrase, onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” (M. Pêcheux, 1988). Essa ilusão há de entender-se como sendo da esfera do chamado esquecimento nº 2, isto é, do processo de seleção entre o dito e o não dito na produção de linguagem (SERRANI-INFANTE, 1997, s.p., grifo do autor).

Operando com a concepção de paráfrase como ressonância interdiscursiva de significação procuramos explicar as relações discursivas dentro de padrões de repetição, ou seja, EIRs, os quais são utilizados, de acordo com Serrani (1991, p. 107), “para significar que se trata de uma figura que mais do que representar a forma do repetido, representa as relações entre as formas que tendem a construção da realidade (imaginária) de um sentido e seus funcionamentos discursivos”. E são elaborados a partir da seleção de SDRs e dos já-ditos, ou seja, extraindo a FDR. É a memória inscrita no intradiscurso.

Dessa forma, baseando-nos no percurso de Serrani (1991), elegemos RDs, a partir das quais compomos SDs. Posteriormente, selecionamos SDRs e delas retiramos formulações de referência (trechos com modos de dizer) formadas por FDRs. Para dar continuidade, analisamos as SDs e o intradiscurso das FDs para que pudéssemos observar os domínios que constituíram seu interdiscurso.

Convém destacar que as SDRs têm o objetivo de interpretar as formulações que entram em redes de ressonância, isto é, que construíram representações de sentidos predominantes, uma vez que entendemos que estes fornecem elementos para o estudo do interdiscurso da FDR (SERRANI, 1991).

Voltamos, pois, a dizer que, nessa perspectiva, o procedimento de interpretar as formulações que entram em redes de ressonância consiste em escolher – a partir de hipótese sobre a importância do dito – um conjunto de termos que se comportam como lista de entradas de um tratamento.

Efetivamente, apoiados nas SDRs e nas FDRs, chegamos à constituição dos EIRs, os quais foram constituídos a partir das paráfrases, das regularidades das marcas linguísticas. E, ato final, procedemos à articulação entre o interdiscurso e intradiscurso.

Assim, as SDs dessa subseção, que tratam da produção do imaginário sobre o sujeito indígena, foram delimitadas em razão de haver a frequente repetição – ressonância – de modos de dizer, os quais foram responsáveis pela construção de representações de sentidos predominantes.

Esses modos de dizer estão presentes no discurso oficial do Estado, o qual entendemos como um dispositivo que, de acordo com Agamben (2005, p. 11), refere-se “à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e obter um efeito”.

Aqui novamente convocamos Foucault (2011), agora com o conceito de dispositivo, para compreendermos como os discursos podem fundamentar uma prática institucional. Com base nos estudos do autor, assumimos que os discursos das leis são produtores de verdades sobre uma prática que conduz a formação do sujeito de direito e a formação – imaginária – sobre o sujeito indígena.

Agamben (2005) desenvolve esse entendimento acrescentando que dispositivo é como uma máquina discursiva que produz subjetivações e, somente dessa maneira, é também uma máquina discursiva de governo. Logo, com a AD orientamos a tarefa de compreender o político que está no discurso, visto que procuramos não perder de vista a compreensão de que o discurso é o instrumento da prática política. Pelo exposto, entendemos que a atualidade, presente no discurso oficial do Estado, procura produzir verdades e atuar como um dispositivo de produção de sujeitos.

Vale esclarecer que as SDs trazem regularidades tanto da memória quanto da atualidade<sup>15</sup>, ou seja, tanto do novo quanto do velho na intenção de rechaçar o velho e inscrever o discurso oficial do Estado no imaginário do novo e, por consequência, produzir um novo imaginário para o sujeito indígena a partir da repetição de imagens mobilizadas no contexto da mundialização, do consenso, do capital. Entretanto, entendemos que o novo oferece lugar à interpretação, isto porque a língua é sujeita a falhas e o sujeito é afetado pela ideologia e pelo inconsciente.

Embasados no exposto e, tomando o discurso dos documentos, destacamos inicialmente as SDs abaixo. Acrescentamos que elas são constituídas pela FD dominante – baseada na formação ideológica – do capitalismo, o qual despontava no final dos anos 1990. Mas, também, apontam para sua exacerbação, ou seja, adentram na FD do neocapitalismo, da mundialização, da democracia, do consenso.

*SD13 – Necessidade formada “póscontato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo do autor e grifo nosso).*

*SD14 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).*

*SD15 – É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso).*

*SD16 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

*SD17 – Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

*SD18 – Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação (BRASIL, 1999a, p. 30, grifo nosso).*

<sup>15</sup> Nessa pesquisa “memória e atualidade” são tomadas na correlação “velho e novo”, funcionando juntas, entrecruzando-se, em constante batimento e produzindo efeito. Ou seja, inserindo por um gesto a memória na atualidade, o velho no novo o discurso oficial produz efeitos de sentido.

SD19 – Conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, a comunicação e a articulação de segmentos sociais que, apesar de diversos e mantendo suas especificidades, sejam capazes de uma convivência definida por democracia efetiva, tolerância e paz (BRASIL, 1999a, p. 08, grifo nosso).

SD20 – O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).

SD21 – Diante da clara intenção do legislador de reconhecer a diversidade, ele enfatiza a necessidade de ações concretas que garantam não só a sustentação da diversidade existente, mas busquem mecanismos que propiciem seu reforço e recuperação quando esta se encontrar enfraquecida. [...] (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).

SD22 – É preciso reconhecer que, na prática, as questões decorrentes da sua operacionalização geram dificuldades que merecem a reflexão não só do órgão executor das políticas públicas, mas também da parceria muito estrita dos órgãos normativos, em particular dos sistemas educacionais, para que se concretize o respeito à diversidade, sem a perda da unidade (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).

SD23 – Finalmente, não se trata de uma escola híbrida como se fora parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilíngüe e intercultural, a qual deve existir com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica (BRASIL, 1999a, p. 25, grifo nosso).

SD24 – O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, 1999a, p. 18-19, grifo nosso).

SD25 – Se, historicamente, as sociedades indígenas são definidas pela sua descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e de força de trabalho; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho, por sexo e idade e são regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco e amizade, ou criadas em contextos rituais e políticos, regidas pelo princípio básico da reciprocidade – a obrigação que os indivíduos têm de dar e receber bens e serviços. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração (BRASIL, 1999a, p. 02, grifo nosso).

Com base na FD dominante, procuramos observar os domínios que constituíram seu interdiscurso, ou seja, analisamos as SDs com o objetivo de determinar as formulações que entraram em redes de ressonância, que construíram representações de efeitos de sentido predominantes.

Assim, sistematizamos as análises dessa subseção em três partes, destacando as SDs e suas FDs<sup>16</sup> abarcadas na FD dominante. Observamos que as três partes foram organizadas em razão de constarmos um trajeto objetivando fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena.

Para o proposto, o discurso oficial partiu da colonização, da integração e da mundialização, seguindo pela via da educação escolar indígena, como um AIE fundamental no processo de transformação, e finalizou trazendo a consideração da diferença, da diversidade, da democracia. Tudo isso sem, no entanto, abandonar o objetivo inicial, qual seja, fazer o sujeito indígena deixar de se indígena.

<sup>16</sup> Vale sublinhar, com Orlandi (2012a), que as FDs não são blocos homogêneos, mas constituídas pela contradição, pela fluidez.

**Primeira parte:** SDs que tratam do trajeto percorrido pelo Estado, objetivando o “processo de transformação”<sup>17</sup> do sujeito indígena. Iniciando pela violenta via da colonização e da integração e culminado com a mundialização. Em outras palavras, o primeiro caminho percorrido para fazer o indígena deixar de ser indígena.

Lembramos com Orlandi (2012d, p. 47) que as formas históricas de assujeitamento do indivíduo se desenvolveram com o próprio capitalismo “[...] tomando de empreitada gerir de uma maneira nova os corpos e as práticas”.

## FD colonialista com predominância de regularidades em relação à colonização

### Quadro 2 – A “colonização” no discurso oficial

COLONIZAÇÃO – processo de colonização, no Brasil do século XVI, predatório processo colonizador, processo de negação, processo predatório
<i>SD14 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do <u>processo de colonização</u> do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a <u>catequese</u>, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).</i>
<i>SD15 – É preciso reconhecer que <u>no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século</u>, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse <u>processo</u>, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso).</i>
<i>SD16 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo <u>predatório processo colonizador</u>, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do <u>processo de negação</u> das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).</i>
<i>SD17 – Estamos cientes de que a reversão do <u>processo predatório</u> não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

## FD colonialista com predominância de regularidades em relação à integração do sujeito indígena

### Quadro 3 – A “integração” no discurso oficial

INTEGRAÇÃO – dominação, integração, incorporar, integração forçada, homogeneização cultural, catequização, civilização
<i>SD13 – Necessidade formada “póscontato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento</i>

<sup>17</sup> Deste ponto em diante, destacaremos com aspas, a fim de enfatizar, o que nomeamos de “processo de transformação”. Chamamos a atenção para as palavras “processo” e “transformação”, que serão retomadas e problematizadas nas análises.

que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo do autor e grifo nosso).

SD14 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).

SD15 – É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso.)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Iniciamos, destacando nas formulações das SDs dos quadros acima, o retorno da conjuntura sócio-histórica e ideológica do colonialismo (SDs 14 a 17) pela repetição de modos de dizer do colonialismo, quais sejam, processo de colonização, catequese (SD14); predatório processo colonizador, processo de negação (SD16). Dessa forma, compreendemos que a presença de outra conjuntura sócio-histórica e ideológica nas formulações permitiu observar a articulação de outras formulações no intradiscorso. Porém, enfatizamos que esta relação não se restringe somente a presença de condições de produção colonialista, mas orienta à atualização da imagem sobre o sujeito indígena no fio do discurso.

Com a AD compreendemos que o discurso oficial do Estado se inscreve em redes de memória (imagens) para elaborar seu discurso, jogando com o esquecimento e com a memória. Ao fazê-lo, apesar de procurar assentar o discurso em proposições de aparência logicamente estável, o mesmo é permeado por formulações irremediavelmente equívocas, as quais apontam para a incompletude do sujeito e dos sentidos.

De modo mais amplo, o discurso oficial do Estado sobre o sujeito indígena, ao retomar constantemente o já-dito, o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelo processo de colonização (indígena vítima de um processo predatório de dominação e civilização), trabalha com a ideologia produzindo um efeito de evidência de que a repetição refutará a imagem do passado e estabilizará a do presente, qual seja, a da unidade na diversidade.

Entretanto, compreendemos o sujeito como sujeito do inconsciente e, portanto, descentrado, dividido, o que o faz limitar as formulações a informações do passado, estabilizando-o e não ao presente. Como já dito, há uma tensão entre memória (discurso de um certo período da história) e atualidade (discurso atual), fazendo com que o ritual se estilhace no lapso. Dizendo de outro modo, pela dispersão dos sentidos depreendemos que no dito que produziu a imagem sobre o sujeito

indígena como *mão-de-obra* (SD14) – escravidão, mais precisamente – está o não-dito que ele continua a ser visto como mão de obra, porém, agora disfarçada sob o título de capacitação para o trabalho.

Na tentativa de deslocar-se do discurso colonialista/integracionista e reafirmar o capitalista, (trabalho como dignificante do homem) novamente há a tensão fazendo como que a imagem do passado se estabilize apenas atualizada no viés capitalista (mão de obra por qualificação para o trabalho), criando, conseqüentemente, uma mistura de imagens sobre o sujeito indígena. Se no imaginário do passado ele era “puro” (não *civilizado* (SD15), agora ele é “aviltado” (des-caracterizado) (ORLANDI, 2008).

Com isso, não é nem um nem outro, mas também não é não-indígena. É uma “questão” (BORGES, 2013) e, como questão, dialogamos com Borges (2013, p. 28) no sentido de que essa palavra, pensada por nós em relação aos sujeitos indígenas, “[...] é uma dessas palavras que, no processo de estabilização de sentidos naturaliza a despersonalização.” Ou seja, ao ser visto pelo outro, pelo Estado, pela sociedade brasileira como uma questão, o sujeito indígena se transforma em um indefinido, um “entre” (STÜBE, 2008), um “pertence/não/pertence” (BORGES, 2013).

Destacamos que, se pelo trajeto da colonização e da integração o “processo de transformação” não pôde ser concluído, ele prosseguiu com a mundialização. Novo trajeto do “processo de transformação” disfarçado sob o rótulo do respeito às diferenças.

## FD capitalista com predominância de regularidades em relação à mundialização

### Quadro 4 – A “mundialização” no discurso oficial

MUNDIALIZAÇÃO – pluralismo cultural, respeito e valorização de identidades étnicas, garantias, autonomia, poder
<i>SD13 – Necessidade formada “póscontato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de <u>pluralismo cultural</u> e de <u>respeito e valorização de identidades étnicas</u> (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo do autor e grifo nosso).</i>
<i>SD14 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de <u>atributos étnicos ou culturais</u> (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).</i>
<i>SD15 – É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de <u>identidades e culturas diferenciadas</u> (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso).</i>
<i>SD16 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das <u>diferenças étnicas</u>, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29,</i>

*grifo nosso).*

*SD17 – Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No presente – contexto da mundialização –, destacamos que o discurso oficial do Estado reconhece legalmente seus *atributos étnicos e culturais* (SD14). Mas, embasados em Orlandi (2008, p. 191) nos perguntamos: “qual é o limite entre ser brasileiro e ser indígena?”.

Outra vez presenciamos a contradição na produção do novo imaginário sobre o sujeito indígena ao produzir um diferente sem identidade, tentando acomodar este diferente no mesmo (reconhecimento do diferente X conceito de mundialização, unificação). Contradição que marca a dispersão e a heterogeneidade do discurso.

Insistimos que o discurso oficial do Estado, presente nas SDs acima, repete o histórico discurso etnológico das descobertas que produz o sujeito indígena como um sujeito-cultural e nega o estatuto de sujeito-histórico (ORLANDI, 2008). Ele trata de *atributos étnicos ou culturais* (SD14) e de *diferenças étnicas* (SD16), de *identidades e culturas diferenciadas* (SD15), o que reafirma o folclórico e dá aos sujeitos indígenas apenas o direito a particularidades, singularidades culturais e não históricas (ORLANDI, 2008).

Ademais, *garante* (SD17) às sociedades indígenas a *autonomia* (SD17) e o *poder* (SD17), desde que estejam na *condição* (SD17) de cidadãos brasileiros. Melhor dizendo, produz um efeito de sentido de garantia e, assim, assujeita (BORGES, 2013). Ao tornar o sujeito indígena cidadão brasileiro, o Estado cumpre a tarefa de fazê-lo deixar de ser indígena (BORGES, 2013). Pelo exposto, e com base nas análises das SDs extraídas do discurso oficial, entendemos que, para fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena o Estado percorre um trajeto que passa pela colonização, pelo projeto de integração e pela mundialização.

Sintetizamos essa compreensão com o quadro abaixo, no qual destacamos os modos de dizer que permitiram as interpretações destacadas na primeira parte do trajeto:

Quadro 5 – Primeira síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena

COLONIZAÇÃO	Processo de colonização, no Brasil do século XVI, predatório processo colonizador, processo de negação, processo predatório
INTEGRAÇÃO	Dominação, integração, incorporar, integração forçada, homogeneização cultural, catequização, civilização
MUNDIALIZAÇÃO	Pluralismo cultural, respeito e valorização de identidades étnicas, garantias, autonomia, poder

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ancorados no que discutimos até então, observamos que o “processo de transformação” do sujeito indígena não se concretizou, ao menos não totalmente. O que exigiu uma ação mais rígida do Estado para sua efetivação.

Veremos, então, na segunda parte, como se dá a continuidade do trajeto seguido pelo Estado no “processo de transformação” do sujeito indígena.

**Segunda parte:** SDs que tratam da revisão e readequação do “processo de transformação” do sujeito indígena pelo trajeto da educação escolar indígena.

Se no primeiro trajeto o processo não se efetivou totalmente, agora ele continua através da educação escolar indígena. Destacamos que, com ela, de acordo com o discurso oficial, instaura-se o “processo de reversão do ritmo”<sup>18</sup> do “processo de transformação”. Instaura-se o “processo de reversão do ritmo” das ações negativas empregadas contra os povos indígenas (novo artifício para fazer o indígena deixar de ser indígena).

Importa lembrar, entretanto, que a Escola é um dos AIE e tem papel fundamental no processo de transformar o sujeito indígena. Até porque, como já exposto, o pré-construído é responsável pela ilusão de que a educação escolar pode transformar os sujeitos e as situações. É o AIE funcionando.

## FD capitalista com predominância de regularidades em relação à escola

### Quadro 6 – A “escola” no discurso oficial

ESCOLA – educação escolar, educação escolar indígena, modelos educacionais
<i>SD13 – Necessidade formada “póscontato”, a <u>escola</u> assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a <u>modelos educacionais</u> reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo do autor e grifo nosso).</i>
<i>SD14 – A introdução da <u>escola</u> para povos indígenas é concomitante ao <u>início do processo de colonização</u> do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).</i>
<i>SD15 – É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de <u>educação escolar</u> às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da <u>escola</u> entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso).</i>

18 Acrescentamos que, a partir da educação escolar indígena, instaura-se, no “processo de transformação” do sujeito indígena, o “processo de reversão do ritmo”. Este último também será destacado com aspas e problematizado nas análises relacionadas à educação escolar indígena, ainda que já tenhamos tratado da questão na seção 4.1, que discute o “Discurso sobre”.

*SD16 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999 a, p. 29, grifo nosso).*

*SD18 – Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação (BRASIL, 1999a, p. 30, grifo nosso).*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nas SDs acima chamamos a atenção para a repetição dos vocábulos escola (SD13) e educação (SD18) como uma necessidade (SD13) introduzida desde o início do processo de colonização (SD14). O tema é repetido ao longo do discurso oficial do Estado passando de escola (SD13) para educação escolar (SD15) e, finalmente, para Educação Escolar Indígena (SD16) e escolas indígenas (SD18). À vista disso, há uma retomada do vocábulo escola (SD13) com outra organização na tentativa de produzir deslizamento de sentidos. Entretanto, “o enunciador não tem o controle sobre a produção de sentidos” (STÜBE, 2008, p. 42), e a repetição não acontece exatamente como a formulação de origem, o que gera ressonâncias entre as formulações e nos permite observar o funcionamento parafrástico entre passado e o presente, ambos em condições de produção diferentes. Mas, mesmo com formulações diferentes e em contextos diferentes, a formulação atual Educação Escolar Indígena (SD16) se constitui tendo por base o já-dito vinculado ao postulado escola (SDs13 e 14).

Pelo exposto, compreendemos que o discurso oficial do Estado, ainda que situado em condições de produção específicas, remonta a um dizer outro/de um outro/do Outro, fazendo-o intervir na formulação do discurso, o que permite ao já-dito, e seus sentidos, a estabilização no presente. Fica posto o dito histórico de que os sujeitos indígenas, de uma forma ou de outra, devem se dobrar ao processo de construção das escolas indígenas atreladas aos preceitos do Estado.

Observamos a tentativa de deslocamento do discurso colonialista (imposição, dominação, negação, integração, homogeneização) para o capitalista (educação escolar indígena, autonomia, direitos, cidadãos), e a tensão fazendo como que a imagem do passado (necessidade de interpelação pela Igreja) se estabilize apenas atualizada no viés capitalista (necessidade de interpelação e individualização pelo Estado). Nessa tentativa de estabilização, novamente uma mistura de imagens na constituição do sujeito indígena. É o mesmo do interdiscurso produzindo brechas no intradiscurso.

Sublinhamos a compreensão de que a escola – na condição de AIE – tem como função primordial o controle do indivíduo e, independente das inúmeras reformas ou novas nomenclaturas,

conserva esse princípio. Trata-se, de acordo com Beck e Esteves (2016, p. 130) “[...] do processo de imobilização dos corpos para o trabalho [...]”. Historicamente a escola tem como função a reprodução das forças produtivas e o faz através da interpelação ideológica e do assujeitamento, apagando a interpretação e inculcando no sujeito a responsabilidade por seus atos.

Trazendo o conceito às análises assumimos que, na atual conjuntura capitalista, o sujeito indígena não pode defender seus direitos apenas na condição de sujeito indígena. Para que seus direitos sejam assegurados ele precisa estar interpelado em sujeito de direito e assujeitado. O que se dá pela educação escolar, que faz parte do dispositivo do Estado para manter o poder. O sujeito indígena continua obrigado a se inserir nas práticas educativas do Estado, porém, agora, disfarçada de *Educação Escolar Indígena* (SD16).

Novamente salientamos, no dito do Estado, o não-dito que os sujeitos indígenas não tinham assegurada uma educação de qualidade, o que se concretizará com a implantação da *Educação Escolar Indígena* (SD16). Dessa forma, reiteramos o entendimento de que para alcançarmos o não-dito é necessário abordar o próprio da língua através do equívoco, o qual é da ordem do inconsciente e da ordem da ideologia.

Nesse ponto, enfatizamos o conceito de “processo”, presente no discurso oficial:

### **FD capitalista com predominância de regularidades em relação aos processos aos quais o sujeito indígena foi submetido desde a colonização**

#### **Quadro 7 – O “processo” no discurso oficial**

<p>PROCESSO – processo de colonização, processo colonizador, processo de negação</p>
<p><i>SD14 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do <u>processo de colonização</u> do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais (BRASIL, 1999a, p. 03-04, grifo nosso).</i></p>
<p><i>SD15 – É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilingüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse <u>processo</u>, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999a, p. 03, grifo nosso).</i></p>
<p><i>SD16 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo <u>predatório processo colonizador</u>, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer; no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do <u>processo de negação</u> das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nas SDs 14, 15 e 16 entendemos que as ressonâncias presentes nos modos de dizer reportam ao *processo* (SD15)<sup>19</sup> (predatório *processo* colonizador (SD16) e *processo* colonizador (SD14) e civilizador) tomando-o como:

- Ação contínua e prolongada, que expressa continuidade na realização de determinada atividade.
- Uma sequência constante cujos procedimentos apresentam certa unidade ou se desenvolvem de modo regular; andamento.

Ao utilizar-se das expressões *processo de colonização* (SD14), *predatório processo colonizador* (SD16) e *processo de negação* (SD16), interpretamos que os documentos as tomam como ações continuadas e prolongadas pertencentes ao passado, utilizando-as para enfatizar seu abandono no presente. Dessa maneira, a integração do sujeito indígena à sociedade brasileira foi considerada um processo, uma ação contínua e prolongada (predatória), mas a partir dos documentos, será diferente. Com efeito, destacamos *predatório* (SD16) com o significado de destruidor, até porque a própria colonização dá início a uma economia predatória em que se rompe o equilíbrio e começa a destruição da natureza.

É interessante observarmos a tensão entre o passado e o presente fazendo, repetidamente, com que a imagem do passado (processo predatório de integração) se estabilize apenas atualizada no viés capitalista (processo de produção de cidadãos de direito brasileiros). Isso porque uma das características do capitalismo é a universalização da atividade predatória dos recursos naturais (e do homem).

Nessa direção, marcamos que ao trabalharmos com a noção de paráfrase discursiva entendemos que o que funciona no jogo entre o mesmo e o diferente é o imaginário. É ele que constitui os sentidos. No discurso oficial *do Estado sobre* o sujeito indígena se confrontam o mesmo e o outro, o outro no mesmo, o diferente no mesmo, fazendo com que as evidências do imaginário se estilhassem e irrompa o irrealizado, o outro. É a alteridade presente no discurso.

De acordo com Tenreiro (2005), “uma tal alteridade que se lança para seus outros, que torna o solo do discurso um lugar onde a regra se defronta com suas irregularidades, onde o possível se encontra com seu impossível, onde os efeitos do imaginário entram em funcionamento no ‘real da língua’” (p. 277, grifo do autor).

Consideramos que a repetição é própria a todo o discurso, dado que sempre recorremos ao já-dito para formular. Para que possamos interpretar, o discurso precisa estar inscrito na ordem do repetível. Logo, constatamos que o discurso oficial do Estado, trazendo o interdiscurso ao seu intradiscurso, inscrevendo-o na ordem do repetível, estabelece mais um lugar de interpretação. E ao fazê-lo, assume a posição de autoria, produzindo um efeito interpretativo que faz sentido.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/processo/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

Sobre o conceito de autoria trazemos, novamente, o entendimento de Orlandi, para quem,

A escrita é um gesto simbólico que faz um efeito no real produzindo um ‘*artefato*’. [...] A produção desse artefato por sua vez intervém no imaginário constitutivo da ‘*autoria*’ [...], a mais exposta ao social. Institucionaliza-se (ORLANDI, 2012d, p. 173, grifo do autor).

Nessa esteira, a partir do momento em que são escritos, o Parecer e a Resolução têm sua autoria atestada, produzindo um efeito imperativo, de unidade. Ao produzir os documentos o Estado os imagina singulares, coerentes e completos. Pela força do imaginário se coloca na posição sujeito-autor e se percebe como sujeito singular e seu discurso como totalizante. Entretanto, essa ilusão do sujeito-autor é dada pelo chamado efeito-sujeito (INDURSKY, 2001), o qual é produzido pelo esquecimento da exterioridade e dos outros sentidos.

De acordo com Zoppi-Fontana (2005), confere-se ao discurso oficial um efeito de já-dito, já-conhecido por todos. Nas palavras da autora, esse discurso

[...] cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 05).

Se no interdiscurso nos deparamos com as possibilidades do mesmo e do diferente, no arquivo institucional nos deparamos com a estabilização dos sentidos. Nele, o discurso é documento, atestação de sentidos (ORLANDI, 2012d). O interdiscurso nos remete ao que pode e deve ser dito, ao passo que o arquivo repousa mais sobre o que deve ser dito. Segundo Orlandi (2012d, p. 172) “no arquivo há um efeito de fechamento, de saturação, de completude”. No entanto, vale observar que pela teoria a qual nos filiamos o discurso é dispersão, assim como o sujeito é descentrado, sujeito do inconsciente. Assim, compreendemos a língua como não transparente e o nosso objeto de análise (o discurso) como contraditório.

Ao tomarmos o discurso oficial contraditório do Estado para análise, verificamos as condições de produção e as formações discursivas e ideológicas presentes, a fim de verificar as filiações responsáveis pela sua formação. Este trajeto nos permite depreender a materialidade ideológica essencialmente capitalista do discurso oficial do Estado. Ou seja, os processos discursivos do Estado estão intimamente imbricados com o processo de vida material, processo que se dá na contradição, marcando o confronto de sentidos no discurso.

Da mesma forma, ao tomarmos o sujeito como descentrado, verificamos os lapsos, as falhas e a língua se assujeitando ao inconsciente. E, esse trajeto, entremeado ao anterior, permite-nos depreender que ao sujeito não é possível dizer tudo, tudo não pode ser dito, tudo não se consegue dizer. Em consequência, porque há o equívoco é que a língua é capaz de política, quer dizer, “é por

meio do equívoco que a língua encontrará o impossível, encontrará a história [...] ao concebê-la como simples imaginário” (MORALES, 2005, p. 221).

A partir desse cenário, podemos dizer com a AD que as FDs retornam em diferentes situações sócio-histórico-ideológicas, sob a forma de novos discursos. Esse retorno constante do dizer das FDs é para nós um lugar de paráfrases. O discurso oficial do Estado, portanto, filiado a uma FD dominante, em uma posição-sujeito que pertence a um efeito de memória, repete para que seu enunciado faça sentido e seja interpretável. É pela FD que podemos perceber a regularidade das ressonâncias.

Essas reflexões estabelecem que, ao longo das análises, tanto da estrutura material do discurso oficial do Estado, quanto do discurso do sujeito indígena, ressoaram modos de dizer que remetem à imagem da diferença. Entretanto, destacamos aqui que a diferença é colocada pelo parâmetro não-indígena. Novamente discutimos com Borges (2013) destacando que a constituição do sujeito indígena é outra e, dessa forma, a diferença não é tomada nos moldes do capitalismo. É o discurso *sobre*.

Seguindo o percurso, acompanhamos abaixo, SDs que enfatizam o conceito de “diferença” presente no discurso oficial:

### **FD capitalista com predominância de regularidades em relação às diferenças**

#### **Quadro 8 – A “diferença” no discurso oficial**

DIFERENÇA – diversidade, especificidades
<i>SD19 – <u>Conhecer, valorizar e aprender</u> com essas <u>diferenças</u> é condição necessária para o <u>convívio construtivo</u>, a comunicação e a articulação de segmentos sociais que, <u>apesar de diversos</u> e mantendo suas <u>especificidades</u>, sejam capazes de uma convivência definida por <u>democracia efetiva, tolerância e paz</u> (BRASIL, 1999a, p. 08, grifo nosso).</i>
<i>SD20 – O reconhecimento <u>legal</u> da <u>diversidade</u> cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).</i>
<i>SD21 – Diante da <u>clara</u> intenção do <u>legislador</u> de reconhecer a <u>diversidade</u>, ele enfatiza a necessidade de ações concretas que garantam não só a sustentação da <u>diversidade</u> existente, mas busquem mecanismos que propiciem seu reforço e recuperação quando esta se encontrar enfraquecida [...] (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na interpretação das SDs 19, 20 e 21 entendemos que, ao sujeito indígena, desde a colonização, tem-se atribuído a imagem de *diferente*, inferior. Imagem que é efeito do imaginário da sociedade brasileira e que se apresenta como uma ilusão da não-determinação histórica que imobiliza a memória e estabelece a evidência natural dos sentidos. Todavia, assumimos que “as evidências são [...] cristalizações, produto naturalizado, e só podem sê-lo pela relação da história com o poder” (ORLANDI, 2008, p. 43). No imaginário construído por essas práticas de linguagem é produzida uma imagem sobre o sujeito indígena que o define como *diferente* e, uma vez

*diferente*... como se fosse uma marca de nascença (ORLANDI, 2008), assim como o fato de não ser civilizado também o é.

Adaptando as palavras de Di Renzo (2005) ao nosso estudo, compreendemos que o *diferente* só existe porque existem as *diferenças* (SD19). E, ao enfatizar o *diferente*, marca-se o *diferente* e trava-se uma batalha contra o *diferente*. Dizendo de outro modo, a questão passa a ser, especificamente, o *diferente* e não as *diferenças* (SD19).

Compreendemos que espaços de nossa memória, nossa identidade histórica, são construídos por essas práticas de linguagem. Para Orlandi (2008, p. 36), a forma como o sujeito indígena é dito “determina a prática de um conhecimento” (lembramos que os discursos são feitos de práticas). Vale acrescentar que esse conhecimento é tido como cultural e não histórico. Apagam-se as razões políticas e ideológicas e produz-se um discurso cultural, cujo conteúdo faz parte da tradição. O que nos leva a compreender que foi pelas práticas de linguagem dos colonizadores que emergiu e se estabilizou a imagem sobre o sujeito indígena que agora faz parte do imaginário social brasileiro (para ficarmos somente nesse país).

Historicamente o sujeito indígena não é tido como um semelhante, por isso, o sujeito não-indígena não outorga ao sujeito indígena os mesmos atributos que encontra em si mesmo. No imaginário social não há identificação com o sujeito indígena, o que nos leva a transportar ao estudo à compreensão de Orlandi (2008, p. 25) segundo a qual o sujeito indígena é “a imagem rebelde sem semelhança interna”.

Vemos no discurso oficial do Estado as imagens do passado comandando as relações. O recalcado retorna e os sentidos não autorizados despontam fazendo com que o sujeito tente controlar o sentido, apontando, inevitavelmente, para o descontrole.

Descontrole que se apresenta ao enfatizar as diferenças e afirmar que devemos *conhecer, valorizar e aprender* (SD19) com elas sem, no entanto, dizer quais são, exatamente, essas diferenças e a importância delas para a sociedade brasileira. Enfatiza-se, apenas, sua importância para a sociedade indígena. O descontrole se apresenta ao dizer que *apesar de diversos* (SD19), ou seja, “ainda que...”, “embora...”, “contrariando as expectativas...”, temos que aceitar sua presença e *conhecer, valorizar e aprender* (SD19) sobre/com eles para termos um *convívio construtivo* (SD19), pautado pela *democracia efetiva, tolerância e paz* (SD19).

Nesse ponto, sublinhamos, ainda, a compreensão de que o reconhecimento dessa *diversidade* (SDs20 e 21) é *legal* (SD20), ou seja, a intenção do *legislador* (SD21) é *clara* (SD21). No entanto, isso não significa que essa seja a intenção da sociedade brasileira. Borges (2013, p. 146) 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 [...]”.

O conjunto dessas análises aponta que o “processo de transformação” do sujeito indígena em sujeito não-indígena segue. Para tanto, o Estado institui a educação escolar indígena – adaptada da Educação Escolar Não-indígena.

Por certo, a partir do Parecer e da Resolução, inicia-se o “processo de reversão do ritmo” de degradação e negação do sujeito indígena. Reversão que objetiva a transformação desse sujeito. Entretanto, com o processo de reversão emerge a falha, o equívoco e a reiteração do imaginário sobre o indígena. É o efeito do discurso *sobre* o discurso *do*.

Sintetizamos essa compreensão com o quadro abaixo:

Quadro 9 – Segunda síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena

ESCOLA	Educação escolar, educação escolar indígena, modelos educacionais: Escola não-indígena para indígena.
PROCESSO	Processo de colonização, processo colonizador, processo de negação: Conversão do indígena em não-indígena.
DIFERENÇA	Diversidade, especificidades dos sujeitos indígenas: Falha, equívoco, reiteração da imagem da diferença em outras condições de produção.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse ponto, assumimos que pelo trajeto da educação escolar indígena o “processo de transformação” também não se concretizou totalmente. Assim, novo trajeto foi adotado pelo discurso oficial, o qual, junto à educação escolar indígena traz o discurso que considera a diferença, a diversidade.

**Terceira parte:** o “processo de reversão do ritmo” continua pelo trajeto da educação escolar indígena somado ao discurso neocapitalista.

Nesse novo contexto, o discurso oficial do Estado enfatiza a diversidade na unidade, a escola ideal e o conceito de sociedades indígenas. Novo artifício para fazer o indígena deixar de ser indígena. Se antes o discurso do Estado não reconhecia a diversidade, agora ela tem destaque. Continuidade do “processo de transformação” do sujeito indígena em cidadão brasileiro:

### **FD neocapitalista com predominância de regularidades em relação à diversidade X unidade**

Quadro 10 – A “diversidade x unidade” no discurso oficial

DIVERSIDADE X UNIDADE
<i>SD22 – É preciso reconhecer que, na prática, as questões decorrentes da sua operacionalização geram dificuldades</i>

*que merecem a reflexão não só do órgão executor das políticas públicas, mas também da parceria muito estrita dos órgãos normativos, em particular dos sistemas educacionais, para que se concretize o respeito à diversidade, sem a perda da unidade (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).*

*SD23 – Finalmente, não se trata de uma escola híbrida como se fora parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilingüe e intercultural, a qual deve existir com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica (BRASIL, 1999a, p. 25, grifo nosso).*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No curso das análises, agora em relação às SDs acima, identificamos que o discurso oficial do Estado objetiva uma educação escolar indígena que respeite a *diversidade* (SD22), que seja *intercultural, bilingüe e não híbrida* (SD23) e sem a perda da *unidade* (SD22). Por esse viés, entendemos que a imagem que se produz sobre o sujeito indígena é a da *diferença/diferente/diverso* (SD22), mas *diferença/diferente/diverso* (SD22) na unidade.

Em resumo: o sujeito indígena de direito tem que ser Uno, a educação escolar indígena tem que ser Una, porque o mundo é Uno, o planeta é Uno (Orlandi, 2012d). Ilusão que apenas constrói uma sociedade competitiva e de lugares sociais. O que acaba por produzir uma imagem híbrida sobre o sujeito indígena. Sem nos esquecermos que aludimos sobre relações simbolizadas em uma sociedade dividida e não Una.

Dessa forma, observamos nas SDs 22 e 23 o ressoar de modos de dizer que remetem à busca de uma educação escolar que preze pela *unidade* (SD22) na *diversidade* (SD22), característica da conjuntura histórica atual. Outra vez o discurso joga com o conceito de Nação e, conseqüentemente, de cultura enquanto tradição, posto que o Estado precisa difundir a ilusão de uma nação unificada, o que se faz por meio de uma cultura unificada (NASCIMENTO, 2016).

É pela difusão da unidade nacional que o Estado controla as resistências com a ilusão de satisfazer os anseios das classes sociais. Outra vez destacamos o conceito de cultura como uma noção unitária que tem como característica reunir a diversidade em algo comum, ou seja, a cultura nacional (NASCIMENTO, 2016).

Insistimos no sentido de que é preciso observar os domínios do saber das FDs, pois são eles que determinam as posições sujeito e, conseqüentemente, o que pode (no caso do Estado, o que “deve”) ser dito. E, como vimos, a FD dominante é a capitalista.

Vemos, também, o imaginário de que, a escola que se quer construir a partir dos documentos não é uma escola *híbrida* (SD23), mas sim, uma escola *intercultural e bilingüe* (SD23). Isto é, não uma escola imperfeita, expressão de uma sociedade imperfeita, misturada e contraditória. Não uma escola na qual o ensino-aprendizagem seja controlado pelo indivíduo, com ou sem a mediação de um professor e onde haja mistura de saberes e valores. Mas, uma escola ideal, como observamos na SD abaixo:

## FD neocapitalista com predominância de regularidades em relação à escola ideal

### Quadro 11 – A “escola ideal” no discurso oficial

ESCOLA IDEAL
<i>SD24 – O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. (BRASIL, 1999a, p. 18-19, grifo nosso).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse imaginário de modelo escolar sustentado na SD24, no qual o *conjunto de saberes* não será híbrido (mesclado, misturado), mas uniforme, *articulado* e em *diálogo*, efetivar-se-á *caso* seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de *caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa*. Melhor dizendo, deve ser mediado (por professores indígenas formados na ideologia do capital), mas não necessariamente por um processo de caráter *crítico, solidário e transformador na ação educativa*. Até porque esse caráter não interessa à manutenção da ideologia do Estado, uma vez que pode levar os sujeitos indígenas a significarem-se politicamente.

Assim, entendemos que a Escola ideal não é para sujeitos indígenas, pois conforme reiteramos em outros momentos, a constituição do sujeito indígena é outra, o que torna diferente o modelo de educação dos sujeitos indígenas, o qual não parte dos moldes do capitalismo.

Essas considerações nos fazem retomar o entendimento de que é pela difusão da unidade nacional que o Estado controla as resistências e incute nos sujeitos a ilusão de trabalhar pela satisfação dos anseios da sociedade. Contudo, ao fazê-lo, funciona fazendo a ideologia capitalista (da qual o Estado se serve) se firmar na divisão e luta de classes. Em outras palavras, o Estado moderno é capitalista e, portanto,

[...] as relações sociais capitalistas são fundadas no antagonismo de classes que torna o funcionamento de todo discurso contraditório no movimento dinâmico de reprodução/transformação das condições materiais e ideológicas de produção social [...] (SILVA SOBRINHO, 2016, p. 93).

Interpretamos, além do exposto, que o discurso oficial do Estado destaca as particularidades das sociedades indígenas:

## FD neocapitalista com predominância de regularidades em relação às sociedades indígenas

### Quadro 12 – As “sociedades indígenas” no discurso oficial

SOCIEDADES INDÍGENAS
----------------------

*SD25 – Se, historicamente, as sociedades indígenas são definidas pela sua descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e de força de trabalho; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho, por sexo e idade e são regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco e amizade, ou criadas em contextos rituais e políticos, regidas pelo princípio básico da reciprocidade – a obrigação que os indivíduos têm de dar e receber bens e serviços. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração (BRASIL, 1999a, p. 02, grifo nosso).*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse sentido, compreendemos na SD 25 o antagonismo de classes, uma vez que nela ressoa o entendimento do Estado de que as sociedades indígenas são *estruturalmente igualitárias* e não *estratificadas em classes sociais*. Ao linearizar o dito e enfatizar sua continuação no momento presente, o discurso oficial do Estado procura estabilizar o imaginário de que a estrutura das sociedades indígenas é diferente. Isto é, não está presa aos princípios do capitalismo e, portanto, não está dividida em classes. Reitera, novamente, o velho a fim de estabilizar o novo e, ao fazê-lo, gera ressonâncias, acentua paradoxos e misturas imagens.

Através do olhar que expomos, assumimos com a AD, que a língua e o discurso não são estáveis, homogêneos e, portanto, no dito que a sociedade indígena não tem sua estrutura fundamentada na divisão de classes da ideologia capitalista, emerge o não-dito que o sujeito indígena foi obrigado a trabalhar e viveu a exploração do trabalho desde a colonização. Ainda, continua sendo obrigado a se inserir na lógica capitalista sob pena de não ser considerado cidadão brasileiro.

Esclarecemos com Orlandi (2012b, p. 90) que “o Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo em que faz com que ele tome consciência de sua autonomia (de sua responsabilidade, portanto)”.

Mais do que isso, concordamos com Orlandi (2008) que como analistas de discurso precisamos mudar de terreno, ou seja, precisamos “reconhecer que as dificuldades e desigualdades não são imperfeições das sociedades industriais, mas são estruturais, são inerentes à essência mesma da sociedade capitalista” (ORLANDI, 2008, p. 39). E, se é nesta sociedade capitalista que o sujeito indígena está obrigatoriamente inserido (sob a evidência natural de que as coisas são como são), então, precisamos mudar de terreno em nossas análises e tratar de relações de produção.

Tratar de relações de produção é se inscrever em uma AD materialista, que discuta as “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2009, p. 129), que lute pela transformação das relações de produção e não se resigne à reprodução dessas relações.

É compreender o ressoar do postulado trabalho (valores e atitudes) sob o título de *herança cultural*. O modo como as sociedades indígenas se estruturam, organizam o trabalho e dividem os bens de forma igualitária é tido como uma tradição (e não ideologia). E a partir dos documentos os sujeitos indígenas têm seus atributos étnicos e culturais reconhecidos. Contradição presente na produção da nova imagem sobre o sujeito indígena (reconhecimento do diferente X conceito de mundialização, unificação).

À vista disso, o discurso oficial do Estado traz as tradições indígenas, ou seja, o passado que ainda se faz presente, na intenção de valorizar uma prática que é contraditória ao modelo que a Nação brasileira adota. Como se fosse possível aos sujeitos indígenas manter sua *herança cultural*. “Sua”, porque não é a do brasileiro. “Sua”, porque os povos indígenas não são vistos como brasileiros. “Sua”, porque a imagem que o sujeito não-indígena tem do sujeito indígena é, desde sempre, negativa. Compreendemos a tensão fazendo como que a imagem do passado se estabilize apenas atualizada no viés capitalista e produzindo imagens distorcidas e, em consequência, um imaginário distorcido.

Apoiados nas análises realizadas acima, concluímos essa terceira parte ressaltando que os processos de reversão/transformação seguem, também, pela via do reconhecimento da unidade na diversidade e pela caracterização da escola ideal para o sujeito indígena a partir do que o Estado entende como sociedades indígenas.

O “processo de transformação” do sujeito indígena em não-indígena, que se iniciou na colonização, prossegue agora com a instituição da escola ideal para alcançar o proposto, ressoando na constituição do professor mediador no discurso oficial. Nesse contexto, o processo segue o curso.

Sintetizamos essa compreensão com o quadro abaixo:

Quadro 13 – Terceira síntese do trajeto percorrido pelo Estado no processo de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena

UNIDADE X DIVERSIDADE	Contradição estruturante entre o real e o imaginário. Impossibilidade de uma perfeita em uma sociedade imperfeita, misturada e contraditória.
ESCOLA IDEAL	O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, articulado e em diálogo com o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. Contradição, pois essa mediação não interessa à manutenção da ideologia do Estado.
SOCIEDADES INDÍGENAS	Igualitárias e não estratificadas em classes sociais. Imaginário de que a estrutura das sociedades indígenas é diferente e não está presa aos princípios do capitalismo. Contradição, visto que o capitalismo assenta-se em lugares sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Isso posto, finalizamos essa parte da subseção ressaltando que ao longo do trabalho temos enfatizado a importância da repetição presente no discurso *sobre* o sujeito indígena, isso porque entendemos que os dizeres, além da necessidade de se inscreverem em uma memória para que façam sentido, precisam da repetição para a estabilização e a consequente produção da imagem que se quer. No caso do discurso oficial do Estado, de uma nova imagem em oposição a velha imagem.

Imagem que aponta para o imaginário. Imaginário sobre o sujeito indígena que constrói, pelas práticas de linguagem, um sujeito “entre”. Entre memória e atualidade, entre o velho e o novo. Resumindo: o trajeto que percorremos nos mostrou a construção de um imaginário sobre o sujeito indígena que não é um nem outro, não é igual nem diferente.

Contudo, ainda que até aqui tenhamos tratado do discurso desde a colonização até a proposta oficial de uma educação escolar indígena. Melhor dizendo, até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (isso tudo com o propósito de fazer o sujeito indígena deixar de ser indígena). Entendemos que há mais a ser dito. Isso porque tratamos de em diretrizes que apontam para a produção de imagens específicas.

Em consequência, além das considerações desenvolvidas nas três partes anteriores, destacamos abaixo outras SDs, cujas repetições se orientam por modos de dizer que fazem ressoar a constituição de imagens específicas, como é o caso da imagem do novo professor indígena em oposição ao velho e dos novos currículos e formação de professores em oposição aos velhos (ainda que a velha imagem não esteja explícita).

Nesse ponto, tratamos de SDs que ocupam-se, em especial, dos professores, das capacitações específicas para eles, a fim de que sejam capazes de organizar a educação do sujeito indígena de acordo com o posicionamento dos documentos. Vale ressaltar que essas SDs tratam, também, de questões jurídicas das escolas indígenas, como, a autorização e a regulamentação. Vamos a elas:

*SD26 – Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência (BRASIL, 1999a, p. 20, grifo nosso).*

*SD27 – Diferentemente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático, etc.) têm de ser contempladas em seus  cursos de formação (BRASIL, 1999a, p. 16, grifo nosso).*

*SD28– Os critérios para autorização e regulamentação desses cursos devem, assim, basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, os Conselhos Estaduais de Educação deverão constituir critérios próprios para a autorização, o reconhecimento e a regularização dos  cursos de formação de professores indígenas, de forma que atendam a todas as peculiaridades envolvidas nesse tipo de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 16-17, grifo nosso).*

SD29 – Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular (BRASIL, 1999a, p. 19, grifo nosso).

SD30 – Em síntese, faz-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não-indígena (BRASIL, 1999a, p. 25, grifo nosso).

SD31 – Além da estrutura administrativo-pedagógica, é de fundamental importância que os Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a Educação Escolar Indígena com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999a, p. 28, grifo nosso).

SD32 – Art. 6º – A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores (BRASIL, 1999b, p. 02, grifo nosso).

A partir do modo de dizer que remete ao novo, retomamos a compreensão da importância da escola, enquanto AIE, para a manutenção do capitalismo. Dessarte, o discurso evidencia que após a aprovação dos documentos os professores (SD29) devem ser prioritariamente (SD26) sujeitos indígenas e, mais do que isso, devem ser profissionais (SDs 26 e 30) no ensino. Isto é, devem ter capacitações específicas (SD27) para que possam compreender o discurso legal (SD27), o funcionamento político-burocrático (SD27), capazes de organizar currículos (SD30), etc. Além, é claro, de inculcar as determinações do discurso legal (SD27) nas sociedades indígenas. Acrescentando que tais capacitações ocorrerão em  cursos de formação (SDs 27 e 28) (oferecidos pelo Estado, obviamente). No passado, sem maiores exigências. No presente, professores indígenas formados e capacitados de acordo com os preceitos do Estado.

Sem nos esquecermos de que os cursos devem estar devidamente autorizados, regulamentados e reconhecidos (SDs 28 e 31) e de que a formação dos profissionais para atuar na educação escolar indígena deverá atender a peculiaridades (SD28) (como a qualificação para o trabalho) e orientar-se (SD32) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ademais, destacamos no discurso oficial que as escolas indígenas devem adequar-se e adequar seus currículos às normas e ordenamentos jurídicos, ou seja, dentro do que preceituam as leis brasileiras responsáveis por ordenar a coletividade para a manutenção e desenvolvimento do sistema, como vemos nas SDs a seguir, que tratam da adequação jurídica, curricular e de projetos:

SD33 – Art. 4º – As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas [...] (BRASIL, 1999b, p. 01, grifo nosso).

SD34 – O MEC, em atendimento ao que lhe compete, publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais e lançou, recentemente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim,

*melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos (BRASIL, 1999a, p. 09, grifo nosso).*

*SD35 – A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das conseqüências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento (BRASIL, 1999a, p. 19, grifo nosso).*

*SD36 – O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano (BRASIL, 1999a, p. 19, grifo nosso).*

*SD37 – As comunidades indígenas e, em particular, as associações de professores indígenas têm cobrado do Ministério da Educação o delineamento de uma política que oriente a educação escolar para cada um dos mais de 200 povos existentes no Brasil. A legislação ora vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas (BRASIL, 1999a, p. 25, grifo nosso).*

Nas SDs 33 a 37 observamos que se firma o imperativo de que as escolas indígenas necessitam se adequar e adequar os currículos e projetos às normas e ordenamentos jurídicos, ou seja, preceitos constitucionais e legais (SD33). Novamente as repetições se orientam por modos de dizer que destacam a necessidade de implantação de regimentos, currículos e projetos pedagógicos específicos (SDs 33, 34, 35, 36 e 37), que não tragam como consequência a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento (SD35).

É preciso, assim, uma nova concepção de currículo que trate a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano (SD36). Novamente a contradição de um discurso que se diz democrático na diferença. Novamente a mistura de imaginários que não se unem totalmente. Ou seja, um sujeito indígena diferente, com direito a especificidades, contrapondo-se a um sujeito indígena Uno (nem totalmente diferente, nem totalmente semelhante).

Outrossim, o discurso dos documentos diz que a legislação ora vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação (SD37).

O que dizer sobre esse excerto? Se ocupássemos a posição de meros leitores ou analistas de conteúdo responderíamos “o que o texto quer dizer” (ORLANDI, 2012d, p. 23). Entretanto, enquanto analistas dos discursos que nos colocamos, optamos por dizer “como o texto diz o que diz” (ORLANDI, 2012d, p. 23), procurando compreender a materialidade da língua, do sujeito, da história, do sentido, afetados pela relação do inconsciente com a ideologia. Não a evidência, nem a transparência, mas o material concreto (ORLANDI, 2012d).

Ao nos dedicarmos ao “como o texto diz o que diz”, entendemos que nele o velho procura ser silenciado. A ênfase no novo *professor*, novo *profissional*, necessidade de *capacitação*, *cursos de formação*, *formação de professores*, *formação específica* para que os profissionais sejam *capazes de organizar currículos* que atendam as *peculiaridades* (peculiaridades deixadas para os professores decidir quais são?) da educação indígena, além da necessidade de *autorização*, *regulamentação*, *aprovação* e *orientação*, objetiva silenciar a velha imagem de educação escolar, a qual não atendia ao discurso da mundialização e do consenso. E não apenas o velho, já que compreendemos que há muito mais sobre sujeito indígena sendo silenciado e, nesse sentido, citamos novamente Orlandi (2008, p. 57), para quem “[...] a linguagem é política e [...] todo o poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico”.

No entanto, acreditamos que é pelos equívocos, lapsos e furos que apreendemos os sentidos silenciados, visto que, “o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito” (ORLANDI, 2012d, p. 20).

Seguindo as análises, após trazer considerações sobre o novo professor indígena e a nova escola, destacamos as funções destinadas pelo Estado ao novo professor e à nova escola. Qual seja, reverter/transformar o sujeito indígena em um outro, a fim de que ele possa ocupar o lugar de cidadão brasileiro:

*SD38 – Os índios são cidadãos brasileiros, portadores de direitos e deveres consagrados na legislação que reconhece as diferenças etnoculturais e lingüísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira (BRASIL, 1999a, p. 07, grifo nosso).*

*SD39 – Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

*SD40 – É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).*

Nas SDs 38 a 40 destacam-se as repetições das expressões *cidadãos brasileiros* (SDs 38 e 39) e *cidadania brasileira* (SD40) com o objetivo de produzir a evidência (imaginária) de que os sujeitos indígenas são cidadãos brasileiros. Nada de mais quanto a isso se não compreendêssemos que o indivíduo é interpelado e individualizado pelo Estado por meio de seus Aparelhos Ideológicos e discursos. Nas palavras de Orlandi (2012d),

Há [...] a interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia. E isso produz a forma-sujeito-histórica que todos somos, ou seja, o sujeito moderno. [...] é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre

circulação social. [...] há individu(aliz)ação dessa formação sujeito-histórica pelo Estado, pelas instituições, pelos discursos (ORLANDI, 2012d, p. 153-154).

Em decorrência disso, o postulado *cidadania brasileira* (SD40) faz ressoar os sentidos de liberdade e responsabilidade, visto que o conceito de cidadania se refere à cidadania civil, ou seja, a forma-sujeito de direito, com direitos e deveres consagrados legalmente. Logo, o sujeito indígena é cidadão brasileiro e tem, assim como os demais, direitos e deveres.

Com relação aos direitos, destacamos do texto constitucional (BRASIL, 1988) o direito de ir e vir, o direito à propriedade, o direito de celebrar contratos (leia-se: contratos de trabalho). Melhor dizendo, direitos indispensáveis à reprodução do capitalismo. Destacamos, ainda, a igualdade de direitos entre homens e mulheres (e a partir dos documentos, igualdade entre os sujeitos não-indígenas e os indígenas) e, o mais importante, o direito a não violação “da *imagem* das pessoas” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Imagem que, na concepção do Estado, foi violada no passado, mas que agora, a partir das leis, não mais será. Contradição, uma vez que a imagem, e o conseqüente imaginário, que se tenta produzir, continua a violar a imagem indígena.

Ademais, observamos que o discurso oficial do Estado quer produzir, para os brasileiros e para o mundo, uma imagem de sujeito indígena civilizado, aculturado, portador de direitos e deveres, globalizado. Entretanto, quando o assunto é turismo, importa ao Estado manter a imagem do passado, estereotipada. Portanto, “[...] é o exótico que é mostrado, oferecido” (BORGES, 2013, p. 186).

Com relação aos deveres (BRASIL, 1988), destacamos o dever de cumprir as leis, o dever de respeitar os direitos sociais de outras pessoas (afinal, os dos sujeitos indígenas são respeitados), o dever de proteger a natureza (afinal, o sujeito não-indígena protege a natureza). Sem nos esquecermos do dever de votar para escolher os governantes, isto é, coloca-se, ao sujeito indígena, também a descaracterização da cidadania política (participação do povo no exercício do poder político, a qual deve ser livre), afinal, a contradição é estruturante do discurso capitalista. Contradição existente entre o real e o imaginário. Imaginário de cidadania política *versus* real cidadania política.

Desse modo, liberdade e responsabilidade passam a ser: liberdade com responsabilidade, ou melhor, liberdade com obrigatoriedade. A diferença como um *valor positivo e edificante na sociedade brasileira* (SD38) desde que respeitadas as igualdades. Compreendemos, assim, o trabalho de individualização do sujeito indígena por meio do Direito. Sintetizando por meio das palavras de Borges (2013, p. 168), “ser cidadão é ser sujeito de direito”. Soma-se ao exposto o fato de que como sujeitos necessitamos de laços sociais e de aceitação. Laços sociais que, “[...] produzidos pela ideologia são inconscientes” (STÜBE, 2008, p. 39). Destarte, o efeito de novo

sujeito indígena, que é produto do imaginário, se ocupa da interpelação e assujeitamento do indígena aos princípios do capitalismo, trabalhando com as correspondências:

- Todos os homens são iguais perante a lei = todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a lei.
- Todos os homens têm direito à diferença = todos os cidadãos brasileiros têm direito à diferença (perante a lei).

Pelos tópicos apresentados, compreendemos que, após o texto constitucional, deslocou-se o imaginário de que os sujeitos indígenas são incapazes para a vida civil e para o exercício de seus direitos, reconhecendo-os como cidadãos brasileiros (desde que atendidas “algumas” condições). Igualdade e diferença (perante a lei) como *cidadãos brasileiros* (SD39). Igualdade para quem? Diferença para quem?

O Estado produz um discurso oficial que promete proporcionar ao sujeito indígena exatamente o que lhe é negado: liberdade. É a contradição que produz a ambiguidade entre os que têm e não têm direito “a” e os que são ou não são iguais (NASCIMENTO, 2016). Isto é, todos possuem direitos, mas é evidente que nem todos têm os mesmos direitos.

Pelo próprio texto constitucional os sujeitos indígenas, mesmo sendo cidadãos plenos, legalmente inimputáveis, não têm direito à propriedade da terra, somente o que entendemos como um usufruto permanente. Ou seja, eles têm o direito de possuir, mas não a título de propriedade. O próprio art. 20 da Constituição Federal (1988) inclui as terras tradicionalmente ocupadas pelos sujeitos indígenas na lista de bens da União. Segundo o documento: “Art. 20. São bens da União: [...] XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, por se tratar de bem público, as terras indígenas são: “Art. 231. [...] § 4º – [...] inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis” (BRASIL, 1988).

Entendemos que a União, com a justificativa de resguardar os territórios, impedindo que os direitos indígenas fiquem à vontade de outros, manteve-os como bens da União. Assim, a União fica responsável pelas terras, a fim de produzir um efeito de sentido de garantia dos direitos dos sujeitos indígenas. Entretanto, mais adiante acrescenta que a garantia dos sujeitos indígenas pode ser tirada por um ato público:

Art. 231. [...] § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Compreendemos, pelas considerações desenvolvidas, que o velho conceito de pacificação do colonialismo retorna travestido de resguardo. Em outras palavras, no passado o sujeito não-indígena pacificou o sujeito indígena intervindo em suas terras. No presente, o Estado resguarda o sujeito indígena tomando legalmente suas terras.

As questões levantadas por Orlandi (2012b) nos auxiliam a apreender a ambiguidade da noção de sujeito moderno, pois ao mesmo tempo que acolhe o individualismo (como possibilidade de resistência e revolta) age como mecanismo coercitivo de individualização, de isolamento, imposto pelo Estado ao indivíduo. Portanto, pela interpelação, individualização e assujeitamento os direitos e deveres são naturalmente evidentes.

O funcionamento das Formações Imaginárias trabalha estabelecendo relações de igualdade entre os sujeitos indígenas e a sociedade brasileira, o que é muito diferente da realidade histórico-social capitalista na qual o discurso está inserido. O que nos leva a assumir que se trata da representação de uma ilusão produzida pelas Formações Imaginárias, pois na lógica capitalista não há lugar para igualdades uma vez que ela se sustenta em interesses, posições e lutas de classes, os quais, “atravessam e regem, em sua contraditoriedade, os ditos e os silenciamentos” (SILVA SOBRINHO, 2016, p. 93).

Logo, a ideologia é a representação imaginária de uma realidade, ou seja, a ideologia induz os indivíduos a aceitarem suas posições na sociedade. Mas como dito anteriormente, a ideologia é um ritual com falhas e porque há falhas, o Estado falha.

Além disso, pela teoria a qual nos filiamos, há falhas na língua do Estado e equívocos no Estado enquanto sujeito-autor, o que permite ao sujeito indígena: assujeitar-se para resistir. Em outros termos, o sujeito indígena pode concordar, identificando-se com a posição-sujeito autor do Estado, mas pode, também, discordar, discutir, criticar a posição-autor (INDURSKY, 2001) e, assim, resistir.

Ademais, destacamos que não é apenas o sujeito indígena que deve ocupar um espaço na sociedade, mas a escola indígena também, baseado nos preceitos constitucionais. Eis, pois, o lugar da escola indígena na sociedade brasileira:

*SD41 – Muitos questionamentos sobre a organização, a estrutura e o desenvolvimento da escola indígena deverão ser sistematicamente formalizados, para os quais, entretanto, não pode haver, sob pena de deturpação e desobediência ao preceito constitucional, reducionismos de qualquer espécie e que afrontem o direito original dos povos indígenas (BRASIL, 1999a, p. 08, grifo nosso).*

*SD42 – Assim, a forma de vinculação, estrutura e funcionamento das escolas indígenas dependerá, acima de tudo, do fundamento legal e jurídico que lhes é próprio, constitucionalmente (BRASIL, 1999a, p. 23, grifo nosso).*

*SD43 – Até 1988 a legislação era marcada por esse viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas (BRASIL, 1999a, p. 04, grifo nosso).*

*SD44 – Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilingües e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e constituir unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada essa condição, não se vê objeção que, em alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas possam albergar também, porém secundariamente, a população não-indígena (BRASIL, 1999a, p. 23, grifo nosso).*

Nas SDs 41 a 44 destacamos a repetição do propósito capitalista da participação ativa e da cidadania plena, o que só se efetivará caso os indivíduos e as escolas estejam devidamente inseridas nas normas e ordenamentos *jurídicos* (SDs 42 e 44), isto é, dentro do que preceituam as leis (texto *constitucional* (SDs 41, 42, 43 e 44) e LDB) brasileiras responsáveis pela produção da coletividade para o desenvolvimento do capitalismo. Então, os documentos destacam, pela repetição, a necessidade de adequação das escolas ao ordenamento *jurídico* (SD42) sem *desobediência ao preceito constitucional* (SD41).

Como dito anteriormente, compreendemos o discurso oficial do Estado como materialidade ideológica capitalista. Sendo assim, contraditoriamente, o Estado simula em seu discurso ser o único capaz de resolver os obstáculos sociais que o capitalismo gera, quando na verdade sua função é sustentar e perpetuar o capitalismo.

Ao compararmos memória e atualidade, entendemos que há ressonâncias de significação (SERRANI, 1991) entre esses discursos situados em condições sócio-históricas e ideológicas distintas. Ressonâncias que se linearizam no discurso via paráfrase discursiva, as quais objetivam produzir uma nova imagem sobre o sujeito indígena, qual seja: um sujeito indígena moderno, cidadão pleno, porém, sem a perda de sua originalidade. Isto é, um novo homem. O qual, apesar dos esforços, torna-se um “pertence/não/pertence” (BORGES, 2013).

Ressonâncias que se linearizam no discurso no momento em que o Estado instaura a revisão e readequação do “processo de transformação” do sujeito indígena e, com ele, instaura o “processo de reversão do ritmo”. Processo este, que objetiva diminuir o “ritmo de reversão” e “transformar” o lugar do sujeito indígena, buscando um novo sujeito indígena. No entanto, pelo exposto, observamos que o Estado não dá conta da transformação. Isso porque, como dito anteriormente, o sujeito indígena faz parte de outra formação social, em outro modo de produção (BORGES, 2013).

No instaurar do gesto de interpretação, entendemos que o já-dito, presente no intradiscurso, produz efeitos de sentido, faz a definição ressoar e pela repetição, busca a naturalização de um presente que apenas faz um eufemismo ao passado e, assim, estabiliza o passado sob nova nomenclatura, produzindo uma mistura de papéis para o sujeito indígena.

Entendemos que o exposto até aqui já seria suficiente para compreendermos a produção do imaginário sobre o sujeito indígena pelos documentos oficiais. Entretanto, há mais. E por haver

mais, encerramos essa subseção abordando as ressonâncias que ocorrem nos modos de dizer relacionados a:

### Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

*SD45 – Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1999a, p. 06, grifo nosso).*

### Saberes nacionais e universais

*SD46– O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa (BRASIL, 1999a, p. 18-19, grifo nosso).*

*SD47 – O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilingüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1999a, p. 10, grifo nosso).*

### Políticas públicas do Estado aos Indígenas

*SD48 – Há hoje um número expressivo de associações e organizações de professores índios formulando demandas e fazendo propostas que devem ser incorporadas na definição e na implementação de políticas públicas educacionais (BRASIL, 1999a, p. 06, grifo nosso).*

*SD49 – É preciso reconhecer que, na prática, as questões decorrentes da sua operacionalização geram dificuldades que merecem a reflexão não só do órgão executor das políticas públicas, mas também da parceria muito estrita dos órgãos normativos, em particular dos sistemas educacionais, para que se concretize o respeito à diversidade, sem a perda da unidade (BRASIL, 1999a, p. 22, grifo nosso).*

A partir do exposto, podemos acrescentar que o discurso oficial do Estado se cerca de todos os artificios, a fim de transformar o sujeito indígena. Bem aos moldes do neocapitalismo, o discurso oficial produz um imaginário sobre o sujeito indígena que faz com que ele necessite ser incluído no universo dos programas governamentais (SD45), apresentando como evidente a necessidade de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (SD45). Afinal, é isso que prega a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (SD45).

Novamente os sentidos presentes em outros documentos já estão significando nos documentos do Estado e fazendo com que os sentidos façam sentido. Novamente o dito anteriormente aparece nas expressões: saberes universais (SD46), ensino-aprendizagem de caráter

*crítico, solidário e transformador na ação educativa* (SD46), *informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional* (SD47).

Ao discorrer sobre a *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (SD45) ressoa no discurso oficial o equívoco/contraditório do hipotético direito mundial à educação, “garantido” (efeito de sentido) e desconsiderado ao mesmo tempo. À exceção dos *saberes universais* que capacitam para o trabalho e são desejados e, prioritariamente, “garantidos” (efeito de sentido) com o propósito de sustentar o capitalismo. Mas, ainda assim, todos têm direito ao trabalho: Todos? Que trabalho? Para quem?

Compreendemos que o Estado quer que todos façam parte da Nação e, por meio de seu aparelho jurídico, atua no reconhecimento dos sujeitos ao Estado (NASCIMENTO, 2016). Portanto, o enunciado *políticas públicas* (SDs 48 e 49) faz ressoar identificação cultural, cultura nacional, passado comum, tradição. O que silencia o político e substitui ideologia por cultura. Reiteradamente o efeito imaginário produzindo a evidência de que o que é cultural não se questiona. Ilusão, uma vez que “a cultura também comporta o espaço da resistência, pois, sabendo que não há ritual sem falha e que a interpelação nunca é perfeita, abrem-se brechas para a resistência, para ruptura e, portanto, para mudança, para transformação” (FERREIRA; RAMOS, 2016, p. 144).

Dessarte, compreendemos que há a necessidade de se pensar a cultura “como parte da constituição dos sujeitos, dos sentidos e do espaço, na sua articulação com o inconsciente e a ideologia” (NASCIMENTO, 2016, p. 160). Porém, novamente enfatizamos que se houver falhas no ritual do Estado e o sujeito indígena não se identificar com a cultura que lhe é imposta, surge a possibilidade de resistência.

Com efeito, refletimos: tudo isso garante, realmente, que os sujeitos indígenas continuem sendo sujeitos indígenas? Os que não se adequarem não serão considerados sujeitos indígenas? O que é ser sujeito indígena? O que faz com que o sujeito indígena seja sujeito indígena? É necessário uma lei para que o sujeito indígena tenha o direito de ser o que é?

Arriscamo-nos a responder esses questionamentos compreendendo que no discurso oficial do velho, a fim de enfatizar o novo, o Estado acaba por estabilizar um “novo velho” (ou não seria um velho novo?). Nas palavras de Orlandi (2012d, p. 17), “para falar uma coisa, pode-se falar outra”. Esclarecendo, o predatório processo capitalista continua a produzir uma imagem sobre o sujeito indígena que o coloca como indesejável e sua língua e tradição como inacessíveis no tempo presente após séculos de exclusão.

Hoje eles são apenas suportáveis porque resistiram com sua “presença/frequência” (BORGES, 2013), mas não dignos de repassar sua cultura para a edificação da sociedade brasileira. Pêcheux (1990, p. 10, grifo do autor) já destacava que “para tornarem-se cidadãos, os sujeitos deviam, portanto, se libertar dos particularismos históricos, cujo imediatismo visível os entravava:

seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’...e sua língua materna [...]”.

Tais reflexões apontam para o retorno constante do discurso *sobre* o sujeito indígena e do imaginário produzido na época da colonização, contudo, misturando-se ao discurso atual e produzindo uma imagem indefinida de sujeito indígena – um borrão. Em consequência, o discurso *sobre* o sujeito indígena faz retornar uma memória que se sustenta em discursos de outros tempos (ORLANDI, 2008).

Apesar da utilização constante do passado para enfatizar o presente, ou seja, da utilização da paráfrase, a qual supõe o controle do discurso, o passado se misturou ao presente. O dito trouxe consigo o não-dito e mobilizou o imaginário sobre o sujeito indígena da época do colonialismo, travestido no capitalismo.

Então é isso que temos a apresentar com base no percurso que traçamos. Procurando romper com as evidências, pensamos ter esclarecido o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos documentos oficiais.

Assim, deveríamos parar por aqui sabendo que tudo não pode ser dito. Entretanto, como seres humanos, não podemos evitar a interpretação e, como estudiosos da linguagem, o gesto de interpretação é uma relação necessária (ORLANDI, 2012b). Logo, finalizamos as análises problematizando o discurso *do* Estado *sobre* o sujeito indígena com a SD abaixo:

*SD50 – Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar; garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 1999a, p. 10, grifo nosso).*

O Estado não quer apenas que todos façam parte da Nação, mas também, que todas as *escolas indígenas* façam parte do *sistema de ensino do País*, posto que só assim *será possível assegurar autonomia* em relação aos *projetos pedagógicos* e destinação de *recursos financeiros*. E mais, somente os cidadãos brasileiros e as escolas brasileiras poderão ter *plena participação* na sociedade e no *funcionamento da escola*.

Pelo conjunto das reflexões, enfatizamos, outra vez, que o Parecer e a Resolução – homologados no Diário Oficial da União (DOU) – trazem predominantemente o discurso *do* Estado *sobre* o sujeito indígena, a partir do qual, acreditamos ter apreendido o trajeto seguido pelo Estado no “processo de transformação” do sujeito indígena.

No entanto, durante as pesquisas irromperam questões relacionadas às formas de existência histórica da discursividade. Fato que impôs a reflexão sobre “[...] as discursividades em suas diferentes materialidades” (ORLANDI, 2012d, p. 49).

Vale destacar que nosso objeto teórico é o discurso, porém, nosso objeto de análise pode ser variado. Por esse viés, além da materialidade escrita nos documentos oficiais publicados na imprensa oficial (DOU), apresentou-se latente a possibilidade de análise da materialidade digital, isto porque, no início das pesquisas sobre a legislação indígena, ao digitarmos no mecanismo de busca da *internet* a expressão “Parecer 14/99”, esta remeteu a uma lista com vários *links*, sendo que o primeiro da lista encaminhava ao portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC<sup>20</sup>.

O portal trazia um compilado do Parecer e da Resolução (além da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências e do Parecer nº 010/2002 CNE/CP, que solicita pronunciamento do CNE quanto à formação do professor indígena em nível universitário) utilizados para as análises.

Nas páginas 01 (Introdução do Parecer) e 24 (Introdução da Resolução) do compilado, observamos, na redação, a presença de epígrafes (em forma de citação) com declarações de professores indígenas<sup>21</sup>. Falas de professores indígenas...

Eis, pois, finalmente, o discurso do sujeito indígena fazendo parte do processo através dos discursos de professores:

*SD51 – As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania (Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã). (BRASIL, 1999a, p. 01, grifo nosso).*

*SD52 – Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas por que nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem definir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena (Profa. Francisca Novantino, Paresi/MT) (BRASIL, 1999b, p. 24, grifo nosso).*

Esse achado em meio a um “pacote de informações” (ORLANDI, 2012b, p. 16), ou melhor, essa “memória metálica” (*idem*, 2012b, p. 16), instigou-nos a trazer à pesquisa o discurso *do*. Isso porque entendemos que, sem dúvidas, há mais a ser dito.

Desse modo, trazemos à pesquisa o discurso *do* sujeito indígena, ainda que não retirado dos documentos homologados no DOU e representando um recorte dentre uma série de possibilidades de declarações de professores indígenas. Em outras palavras, entendemos que não se trata da fala do professor indígena pura e simplesmente, mas sim de um recorte que está, de algum modo, em relação com os sentidos postos pelo discurso oficial.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

<sup>21</sup> Tais epígrafes não se encontram nos documentos que buscamos diretamente no portal do MEC, cujos endereços estão nas referências. No entanto, optamos por analisá-las, dada a materialidade do discurso e os efeitos de sentido que esses discursos carregam.

A partir do exposto, iniciamos a análise observando que as leis geralmente são estruturadas em três partes básicas (parte preliminar, parte normativa e parte final), sendo que na parte preliminar devem constar a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas. Essa é, em geral, a estrutura dos documentos homologados no DOU. E é assim que estão estruturados os arquivos do Parecer e da Resolução que pesquisamos diretamente no portal do MEC (mesma estrutura constante nos textos do DOU). Porém, salientamos que tal fato não ocorre ao pesquisarmos diretamente no mecanismo de buscas.

Pela própria experiência, sabemos que a maior parte das pesquisas em legislação, feitas na *internet*, são realizadas através dos mecanismos de busca e não nos portais institucionais. Logo, entendemos que não foi por acaso o acréscimo das declarações no compilado acessível pelo mecanismo de buscas. Entendemos, também, que ao digitar apenas o número do Parecer (prática utilizada na maior parte das pesquisas) não foi por acaso a disponibilização desse endereço como primeira opção<sup>22</sup>, afinal, a *internet* também trabalha com arquivos e faz uma interpretação e seleção do que será disponibilizado.

A *internet*, pois, é também uma instituição na qual os documentos estão condicionados a uma nova organização. Ela trabalha o acesso diferente daquele disponibilizado, formalmente, pelo Estado. A título de clareza, o acesso disponibilizado na *internet*, pelo mecanismo de buscas, não é o mesmo disponibilizado no DOU e no portal do MEC.

Em suma: o acesso disponibilizado pela *internet* muitas vezes é realizado por “[...] escrivãos, copistas e contínuos, particulares e públicos” (PÊCHEUX, 1997, p. 57), que versam “[...] sobre a renúncia a toda pretensão de ‘originalidade’, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um *Estado* [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 57, grifo do autor, grifo nosso).

Acrescentamos, com Orlandi (2012b, p. 96), que “o modo de circulação das interpretações também tem sua forma específica. A mídia é um grande evento discursivo do modo de circulação da linguagem. [...] com a mídia há uma reorganização do trabalho intelectual e uma nova divisão do trabalho da leitura”.

Também dialogamos com Pêcheux (1997, p. 63) para apontar os cuidados que devemos ter, enquanto pesquisadores, em relação aos “riscos redutores do trabalho com a informática – e, logo, *também* nele – os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo”. E isso nos alerta quanto à questão da materialidade da língua na discursividade do arquivo (MARIANI; MEDEIROS; DELA-SILVA, 2011).

---

22 Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=NbR2W9OzL8ilwgTay5HAAg&q=parecer+14%2F99&oq=parecer+14%2F99&gs\\_l=psy-ab.3...696.4147.0.4449.14.13.0.0.0.121.1426.2j11.13.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.10.1128.0..0j35i39k1j0i131k1j0i67k1.0.R5HKbm-7EUo](https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=NbR2W9OzL8ilwgTay5HAAg&q=parecer+14%2F99&oq=parecer+14%2F99&gs_l=psy-ab.3...696.4147.0.4449.14.13.0.0.0.121.1426.2j11.13.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.10.1128.0..0j35i39k1j0i131k1j0i67k1.0.R5HKbm-7EUo)> . Acesso em: 17 ago. 2018.

Desse modo, da mesma forma que podem “escapar” sentidos, também podem ser “acrescentados” sentidos na constituição de um arquivo, ou seja, em todo o arquivo há gestos de leitura implícitos (PÊCHEUX, 1997). É o que acontece no mecanismo de busca na *internet*. Nela, ao contrário dos arquivos oficiais, nos quais o texto deve seguir uma estrutura e organização, podem ser acrescentados dizeres e sentidos.

Cumpre-nos destacar que ao Estado interessa que o sujeito indígena se renda à imagem da diferença na unidade e a reforce, pois “a diferença precisa da construção imaginária da unidade” (ORLANDI, 2007, p. 18).

Logo, concebemos que o mecanismo de busca da *internet* acrescenta enunciados e, acrescenta-os para serem repetidos, ou seja, há o que se repete nos enunciados, mas também há enunciados que são feitos para serem repetidos (ORLANDI, 2008).

Interrogando os excertos retomamos Orlandi (2008, p. 51) no sentido de que “o assujeitamento supõe a repetição”. Repetição que acaba sendo utilizada tanto pelo discurso oficial do Estado quanto pelo discurso do sujeito indígena ao se assujeitarem à ideologia e à FD dominante e reforçar o imaginário da *diferença* (SD51).

Sendo assim, o sujeito indígena é determinado como diferente. Ambos (Estado e indígena) acabam vendo o sujeito indígena como *diferente* (SD51) e para ambos isso é evidente, não tem como ser diferente. No entanto, destacamos que são as características do sujeito não-indígena que determinam as características do sujeito indígena e não o oposto, ou seja, quem determina a diferença – a partir de determinada posição, a qual determina o que é permitido dizer – tem o poder de determinar.

Consequentemente, destacamos o entendimento de Nascimento (2016, p. 13) que observa que o “que é tido como cultural aparece para os sujeitos como parte de sua constituição. A cultura, desse modo, é determinante no processo de individuação do sujeito [...]” – isso sem aludirmos à humilhação a que os sujeitos indígenas historicamente são submetidos pelas práticas discursivas da sociedade brasileira. Ademais, avançamos transferindo à pesquisa o questionamento de Pêcheux ao perguntar aos cientistas: “Vocês, a quem chamam de fabricantes-utilizadores de instrumentos, vocês acreditam poder ainda por muito tempo escapar à questão de saber para que vocês servem e quem os utiliza?” (PÊCHEUX, 1997, p. 61).

Então, a partir da compreensão de quem os utiliza, assumimos a contradição aparecendo ao autorizar que o sujeito indígena seja *diferente* – inclusive na língua –, mas tendo que expressar sua diferença utilizando a língua do sujeito não-indígena. Ora, se o sujeito indígena se vê como *diferente* (SD51) e ao sujeito indígena é permitido ser *diferente* (SD51), entendemos que ele não é produzido à imagem e semelhança do brasileiro.

Entretanto, precisa se assemelhar (no que convém ao Estado). Precisa se assemelhar em relação à aproximação ao caráter de *ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania* (SD51), ao conhecimento às *leis e os direitos* (SD52), a uma convivência definida por democracia efetiva, tolerância e paz e a uma convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. Ou seja, o sujeito indígena é e pode continuar sendo *diferente* (SD51) enquanto ser humano, classe social, mas não enquanto sujeito de direito.

Salientamos que a forma sujeito do capitalismo é a de um sujeito livre internamente, mas reprimido pelo exterior. Sobre isso Mariani (2016) esclarece no sentido de que,

[...] no mecanismo ideológico da interpelação do indivíduo em sujeito, podemos ler, também, o que entra em jogo no processo de humanização enquanto submissão às leis bem como o efeito da interpelação, ou seja, de um reconhecimento de si como aquele a quem a lei se dirige. O efeito ideológico elementar é justamente o de se supor, sob a evidência de uma certeza, como sujeito livre e responsável por seus atos (MARIANI, 2016, p. 43).

E a relação de *aproximação* (SD51), a qual nos referimos acima, acontece através da educação formal. É a educação, em parceria com as Leis, a responsável por lidar com o equívoco do sujeito e do sentido no contexto capitalista, no qual se movem a liberdade e a submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade (ORLANDI, 2012d). Em vista disso, a educação promove a todos (aos iguais ou aos diferentes?) as mesmas oportunidades.

Outrossim, é pela educação que o indivíduo passa a conhecer o modo de funcionamento do capitalismo e aprende a viver nele. Aprende *conhecimentos sociais e cidadania* (SD51), aprende *as leis e os direitos* (SD52), aprende sobre convivência pautada por democracia efetiva, tolerância e paz e aprende sobre a convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. Melhor dizendo, o *diferente* (SD51) pode ser *diferente* (SD51), mas tem que ser igual quando o assunto é o conhecimento e o respeito os direitos e deveres e desde que conviva em tolerância e paz, mantendo a ordem pública. Afinal, a democracia está acima das diferenças.

Porém, enfatizamos que no discurso dos sujeitos indígenas há a FD do indígena (organizada em rituais) e a FD do Estado (capitalista ocidental) e cada qual se relaciona de forma diferente com a ideologia, o que faz com que uma palavra possa mudar de sentido ao mudar sua relação com a ideologia (ORLANDI, 2008).

Dessarte, entendemos que a palavra *diferença* (SD51), para o Estado, tem o sentido histórico de dessemelhança, desproporção, diminuição, separação; ao passo que para o sujeito indígena a palavra diferença tem o sentido de variedade, diversidade, heterogeneidade – isso porque a FD, como já destacado, é heterogênea e porosa. Não um espaço fechado. Em consequência, tais sentidos fazem a *diferença* (SD51) na produção de um imaginário, ainda mais quando quem determina a produção do imaginário, neste caso, é quem detém o saber e, como resultado, o poder.

Em face do apresentado, enfatizamos que no discurso oficial o apelo à educação tem lugar de destaque desde a colonização, até o momento atual. Isso porque há o pré-construído de que ela é a responsável por dar a todos as mesmas oportunidades. É, de acordo com Orlandi (2012d, p. 164, grifo do autor), “[...] a *condição* formadora ao próprio desenvolvimento”.

Nas análises vemos o poder da educação escolar indígena para a manutenção da imagem dos povos indígenas como diferentes, inclusive na interpelação desses povos a se inscreverem na mesma FD do Estado – na contradição. O que demonstra que os AIE têm força e poder na interpelação dos indivíduos, ainda que não os assujeite integralmente. A diferença se apresenta no discurso *sobre* e no discurso *do*.

Observamos o modo como o discurso oficial do Estado silencia a voz do sujeito indígena e como isso repercute na produção do imaginário social sobre esse sujeito.

Enfatizamos, novamente, que nas SDs que o discurso oficial *do* Estado se resume a um discurso *sobre* o sujeito indígena.

Pelo exposto, se “[...] o ‘como o brasileiro é dito’ importa e determina a prática de um conhecimento” (ORLANDI, 2008, p. 36, grifo do autor), então entendemos que a sociedade produz, reproduz e cultiva uma imagem borrada, misturada do sujeito indígena. Imagem que foi produzida a partir do silêncio do dominador e do silenciamento do dominado. Silêncio que ele usa para resistir (ORLANDI, 2008), pois o silêncio também significa e o sujeito indígena sabe que se pode estar em silêncio e significar.

Ir além das aparências, das evidências foi o trabalho que nos propusemos, buscando compreender como os sentidos construídos no movimento da história se materializaram no intradiscurso. Em resumo, as análises das ressonâncias interdiscursivas foram realizadas com vistas a compreender o modo como o sujeito assujeitado e o sujeito do inconsciente irrompem no fio do discurso. Discurso esse que produz um sujeito indígena que acaba por se tornar parte do funcionamento imaginário da sociedade. Discurso que trabalha com a fixação de sentidos e exclusão de outros.

Destacamos a compreensão de que a produção intelectual se transforma junto com a produção material, no entanto, essa transformação não foi capaz de elidir o passado. Compreendemos, também, que a repetição do imaginário sobre o sujeito indígena do passado reforçou este imaginário, o qual não condiz com o imaginário que se tem hoje. Em outras palavras, as condições de produção na sociedade atual são outras e os sujeitos indígenas também são outros. O sujeito indígena não é o mesmo do passado, mas também não é o que se quer no presente (BORGES, 2013). Porém, de uma forma ou outra deve seguir a lógica do capital.

A partir das análises efetuadas nesse capítulo sintetizamos o exposto afirmando que ao ser atualizado em novas condições de produção, o discurso oficial rompeu com uma prática, suspendeu

um processo de reformulação parafrástica de sentidos e fez emergir novos enunciados/posições enunciativas, que acabaram por reconfigurar o discurso, produzindo o real (ZOPPI-FONTANA, 1997). O discurso oficial, dessa forma, retomou, em um tempo presente, outros discursos dispersos no tempo, reinterpretando-os e projetando-os a um futuro. Isto é, os enunciados são os mesmos, mas os sentidos não são.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena produziram sentidos ao mesmo tempo que provocam rupturas em sentidos já estabilizados. Instaurou-se um novo modelo de educação constituído em torno do estabelecimento do novo. Mas foram retomados, também, os mesmos enunciados que, em outras condições de produção passaram a ter novos sentidos. O que enfatiza o poder que tem a educação escolar indígena na manutenção da imagem de povos indígenas como diferentes, inclusive na interpelação desses povos a se inscreverem na mesma FD do Estado, ainda que na contradição. Os sujeitos indígenas também acabam por acatar a diferença, o diferente. O Estado, assim, marca sua força e eficácia.

Assumimos, por esse viés, a compreensão de que um acontecimento discursivo emergiu e se instaurou nesse trabalho, constituindo nosso entendimento em relação ao imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos dos documentos oficiais.

Por certo, o imaginário de sujeito indígena produzido pelos documentos não é Uno como se quer à Nação brasileira. O que se produziu foi uma mistura, um “entre” o novo e o velho. Nas palavras de Gritti (2017, p. 93) “um pouco lá, um pouco cá”.

Dessa forma, como efeito de finalização, sustentamos que mesmo reforçando um novo imaginário sobre o sujeito indígena, o cocar continua presente no imaginário social que o constituiu, em uma repetibilidade/retomada que, entretanto, não é a mesma do passado. Repetibilidade/retomada que atualiza os traços do passado. Memória e atualidade atestando a presença do outro no mesmo e trazendo consequências.

## 5 O DISCURSO É ABERTO... MAS PRECISAMOS DAR A PALAVRA FINAL

É assim que eu gostaria de saber lido este meu trabalho: sentidos que chegam com a mesma incerteza do viajante que acaba por dizer sobretudo o que não sabe sobre aquilo que, desconhecido, veio a conhecer (ORLANDI, 2008, p. 13-14).

Todo o sujeito é determinado a interpretar (ORLANDI, 2012b). Logo, nossa necessidade de interpretar e construir sentidos foi o ponto de partida dessa aventura teórica que, se no início parecia não ter sentido, agora já refere uma voz possível (MARIANI, 2016).

Destacamos que, a fim de podermos apontar uma voz possível, construir sentidos e identificar a produção de imaginários, passeamos pela teoria da AD como viajantes que, sobre o desconhecido, ansiavam conhecer.

Nesse movimento, no **primeiro capítulo** da viagem, nomeado “O olhar inaugural com o qual iniciamos nosso processo de descoberta”, apresentamos, em três seções e duas subseções, o modo como constituímos nosso arquivo e *corpus*, isto é, as condições de produção de criação dos documentos que constituem o arquivo e os discursos da educação indígena.

No **segundo capítulo**, denominado com o título “Entre a teoria e a prática: o imaginário”, tratamos do conceito essencial da pesquisa: imaginário. Apresentamos o conceito de imaginário, problematizando o sujeito como causa ou origem de si.

Já no **terceiro capítulo**, intitulado “Ressonâncias que fazem o discurso *sobre*” tratamos, em duas seções, dos conceitos de discurso *sobre* e paráfrase – noções teórico-metodológicas empregadas na estruturação das análises –, compreendendo que o discurso *sobre* constitui um imaginário de que ao se falar *sobre* alguém, esse alguém também fala. Considerando, também, que a paráfrase é constitutiva dos processos de produção de efeitos de sentidos e se apresenta atravessada por efeitos de réplica, deslocamento, trajetos argumentativos, descontinuidade, contradição, interrupção e tende a “[...] construir a realidade (imaginária) de um sentido” (SERRANI, 1991, s.p.).

Ainda, nesse capítulo, em uma subseção denominada “‘Entre’ memória e atualidade”, a partir da constituição do *corpus*, da escolha dos RDs e da conseqüente composição das SDs (baseadas em formulações recorrentes), selecionamos seqüências discursivas de referência (SDRs), das quais retiramos formulações de referência formadas por formações discursivas de referência (FDRs). Apoiados nas SDRs e nas FDRs, chegamos à constituição dos EIRs. Ressalvamos que estes últimos foram constituídos a partir das paráfrases, das regularidades das marcas linguísticas. As SDRs, cujo objetivo é interpretar as formulações que entram em redes de ressonância, foram desenvolvidas em SDs.

Finalizando o capítulo, através do batimento entre os dispositivos teórico e analítico, procuramos compreender o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos documentos. Trabalhamos buscando cingir as noções de discurso *sobre* e paráfrase.

Nesse ponto, é necessário frisar que a perspectiva discursiva que adotamos na pesquisa é de orientação francesa e trabalha com efeitos de sentido, revelando a incompletude dos discursos e dos sujeitos. Trouxemos também a psicanálise às análises entendendo o sujeito como cindido, clivado e barrado pela linguagem. Isto porque compreendemos que “a psicanálise também se situa nas fronteiras entre consciente e inconsciente, entre dito e não-dito, em um constante diálogo com outras áreas” (STÜBE, 2008, p. 39).

Pelo movimento pendular de análise identificamos que no discurso oficial do Estado há um entrelaçamento entre passado e presente que acaba construindo um imaginário ficcional do presente. Um imaginário sobre o sujeito indígena que não é o do passado, da colonização, mas que também não é o do presente, pois mesmo com as mudanças, o sujeito indígena não se encaixa na atual ideologia capitalista.

Nessa perspectiva, ousamos – respeitosamente – no decorrer da pesquisa, seguir o percurso teórico desenvolvido por Pêcheux, construindo o texto acompanhando sua evolução/superação teórica, ou seja, passeando pela linguística, materialismo histórico e psicanálise.

Assumimos, também, o acontecimento discursivo, ou melhor, “aquilo que irrompe, pela e na falta, no espaço da repetição discursiva” (CAZARIN, 2005, p. 271-272) e que rompe com a estabilidade anterior inaugurando uma nova estabilidade que, no entanto, não é logicamente estabilizada. Por esse viés, o discurso oficial do Estado apresentou-se como um acontecimento discursivo, já que no ponto em que se encontram atualidade e memória, o posto se desestabiliza e provoca um novo vir a ser (CAZARIN, 2005).

No passado colonialista a imagem (e o conseqüente imaginário) do sujeito indígena era uma. Mas essa se desmontou diante do predatório processo civilizador que lhe foi imposto. Nas palavras de Magalhães e Medeiros (2016, p. 381) “[...] a colonização maculou o lugar primeiro”. Com a imagem do passado o sujeito indígena já não consegue mais se identificar plenamente e, nesse momento, começa a emergir um sujeito indígena diferente. No entanto, de modo algum esse diferente é a imagem que o Estado objetiva produzir através da repetição e do discurso *sobre*.

Dialogando com Orlandi (2008), compreendemos que o sujeito indígena é produzido basicamente pelo discurso dos outros e que os documentos, enquanto ligados a práticas e não ao tempo em si, geram ressonâncias com relação ao velho e ao novo e silenciam aspectos importantes do sujeito indígena. Em outras palavras, na relação com a história o discurso é passado/memória porque cria tradição, mas também é futuro/atualidade porque produzido a partir de determinadas condições de produção (ORLANDI, 2008).

Esse olhar que expomos nos permite defender que essas práticas de linguagem, utilizadas pelo Estado, nos documentos, as quais alimentam e são alimentadas pelo imaginário constroem um sujeito “entre” imagens. A colonização segue fazendo sentido, porém, travestida de globalização, isso porque as opressões aos sujeitos indígenas ainda estão presentes nos discursos e nas práticas sociais.

Do mesmo modo concebemos que a escola acaba silenciando a história do sujeito indígena ou a menciona direcionando-a a um aspecto cultural e não histórico-político. Todavia, porque é silenciado, o sujeito indígena resiste. Se no passado essa resistência foi mais opositiva e violenta, hoje ela se faz pelo silêncio. No presente, o sujeito indígena diz “x” para silenciar “y” (ORLANDI, 2008, p. 60, grifo do autor), ou seja, se diz diferente para poder ser igual. O diferente lhe assegura o acesso ao saber. Saber que é poder.

Ademais, durante o percurso entendemos que o postulado globalização tem a função de tentar unir o impossível dentro da lógica capitalista (MAGALHÃES; MEDEIROS, 2016). Dessa forma, compreendemos a globalização como uma construção imaginária (e evidente), que faz supor um possível no impossível. Nas palavras de Petri e Scherer (2016, p. 364) “há um imaginário em funcionamento e este não pode ser negado”. Afinal, somos cindidos do nó borromeano (real/simbólico/imaginário) e, portanto, é fundante em nós sujeitos construir imaginários necessários à produção de sentidos.

Nesse ponto, destacamos que através do trabalho com o conceito de imaginário compreendemos que no discurso oficial do Estado há uma aproximação (imaginária) com um sujeito indígena (imaginário), isto porque, de acordo com as reflexões de Mariani (2016), as relações do sujeito consigo e com os outros são sempre e necessariamente imaginárias. De acordo com a autora, “na constituição do eu, a imagem é um fator preponderante” (MARIANI, 2016, p. 44-45). Logo, desvendar o sujeito do discurso dependeu da observação das determinações sociais e do inconsciente.

Com efeito, depreendemos que como efeito do interdiscurso, o Estado não consegue estabilizar o novo imaginário sobre o sujeito indígena, pois o não-todo, que é próprio da língua, irrompe no discurso e mexe com a representação desse novo imaginário *sobre* que se quer produzir. O ritual falha, enfraquece e abre brechas na interpelação tanto do discurso oficial do Estado quanto na interpelação do indígena.

Além disso, não fugimos do enfrentamento com a psicanálise (FERREIRA, 2010) e observamos os sujeitos dispersos, cindidos, divididos, atravessados pelo inconsciente. Nessa perspectiva, no decorrer das análises, procuramos trabalhar com a interdependência entre ideologia, inconsciente e linguagem na constituição dos sujeitos sem deixar de ver a AD como uma “[...]”

teoria materialista dos sentidos, que busca articular ideologia e inconsciente na constituição do sujeito, através de e sob a linguagem” (FERREIRA, 2010, p. 07).

À vista disso, ao analisarmos o processo de produção de imaginários e evidências, observamos como, ao formular seu discurso, o sujeito já está em uma FD e sob o efeito da ilusão subjetiva, ou seja, já está funcionando ao nível imaginário, afetado pela vontade de verdade e pelas evidências do sentido (ORLANDI, 2012b).

Interpretamos que o sujeito indígena está, desde a colonização, em um eterno processo de conversão, isto é, no passado convertido à igreja, no presente convertido a homem pleno. E, se não pleno, não digno.

Fato que nos leva a assumir que o Estado, ao trabalhar a ideologia capitalista em seu discurso oficial – ideologia tomada como a interpretação do sentido em uma direção –, produz as evidências, as quais são, “[...] cristalizações, produto naturalizado, e só podem sê-lo pela relação da história com o poder” (ORLANDI, 2008, p. 43). Então, é esse o trabalho da ideologia: a apresentação “da” interpretação. Entretanto, ressaltamos a nossa proposta de uma abordagem crítica da ideologia, vendo o sentido como “o *possível*” (ORLANDI, 2008, p. 44, grifo do autor).

Destacamos, outrossim, que durante o ir e vir desta viagem procuramos apreender a apresentação da interpretação contida nos documentos do Estado tomando uma “posição teórica face à questão da forma-sujeito de direito e da subjetividade moral-psicológica que a envolve” (ORLANDI, 2008, p. 39). Isso porque, como analistas de discursos, discorreremos sobre relações de produção, o que significa entender que as desigualdades da sociedade são fruto do capitalismo. Logo, levamos em consideração a especificidade histórico-política do contexto dos documentos e a relação entre ideologia e inconsciente.

Em consequência, se para o Estado os documentos são responsáveis por impor uma imagem ao/do sujeito indígena, para nós a análise objetivou compreender o processo discursivo que produziu essa imagem. De modo mais amplo, objetivamos analisar os discursos que definem o sujeito indígena e constituem o imaginário (ORLANDI, 2008).

Nesse contexto, como estudiosos do discurso, em especial do discurso que aqui analisamos, assumimos que o texto, enquanto objeto de análise, é provisório. E, feita a análise, o analista prescinde deles. Portanto, finalizado o processo discursivo, os textos deixam de ser nosso objeto (ORLANDI, 2012b).

Posto isto, encaminhamo-nos ao final da viagem destacando, com Orlandi (2008), que as análises trabalharam com a heterogeneidade, com a contradição, com a alteridade e, portanto, nosso discurso também se fez na certeza de que não há solidão possível através da relação com o outro. Afinal, o outro preenche e explica.

No conjunto das reflexões, chegamos a essa paragem entendendo que várias outras paragens poderiam ter sido visitadas, ou que as visitadas poderiam ter sido analisadas mais minuciosamente. Entretanto, esperamos ter deixado o texto um pouco transparente” (ORLANDI, 2008). Pois, assim como afirma Orlandi (2008, p. 13) “[...] eu mesma não sei todas as consequências de falar, ou de compreender, isso que foi meu objeto de atenção e de reflexão nessa pesquisa [...]”.

Porém, antes do desembarque importa reiterar a voz possível que sustentamos ao longo das análises e responder ao questionamento para o qual pactuamos uma resposta no início da viagem: Qual o lugar de uma teoria do imaginário/sobre o imaginário na Análise do Discurso?

Quanto à voz possível, observamos o trajeto percorrido pelo Estado no “processo de transformação” do sujeito indígena (para não dizer “extinção”). Trajeto que iniciou violento, pela via da colonização e da integração. Ou seja, o primeiro caminho percorrido para fazer o indígena deixar de ser/viver indígena.

Mais do que isto, para efetivar o “processo de transformação”, o Estado percorreu um trajeto que passou pela colonização, pelo projeto de integração e culminou com a chegada da mundialização e do discurso neocapitalista, no qual é enfatizada a diversidade na unidade, a escola ideal e o conceito de sociedades indígenas.

Dessa maneira, se pela via da colonização e da integração – atreladas à escola e posteriormente à educação escolar –, o processo não se efetivou, ele tomou novo fôlego com a mundialização – agora atrelada à educação escolar indígena. A partir disso, destacamos que, a partir dos documentos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, instaurou-se o “processo de reversão do ritmo” da negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas. Novo artifício (eufemístico) para fazer o sujeito indígena deixar de ser/viver indígena, pois o que o Estado se propõe, levando em conta as análises efetuadas, é “reverter o ritmo do processo de transformação”.

Essas considerações nos permitem afirmar que o “processo de transformação” do sujeito indígena em sujeito não-indígena seguiu através da educação escolar indígena, adaptada da educação escolar não-indígena.

Assim, podemos dizer que, perseguindo o “processo de transformação”, a partir do Parecer e da Resolução o Estado formulou o “processo de reversão do ritmo”. Dito de outro modo, apenas diminuiu o ritmo do processo anterior, instalando a falha, o equívoco, a reiteração da imagem sobre o indígena em outras condições de produção. O puro efeito do discurso *sobre* o discurso *do/de*.

Então, ao assumirmos o “processo de transformação” como uma voz possível, ousamos dizer que, como ação contínua e prolongada, que expressa continuidade na realização de determinada atividade, ele iniciou na colonização e continuou até chegar na educação escolar

indígena. No entanto, a partir das diretrizes, acrescido do discurso neocapitalista e disfarçado sob o título de “processo de reversão do ritmo” de negação dos que “ainda” vivem em território brasileiro, deixando escapar neste novo artifício o intuito de fazer o indígena deixar de ser/viver como indígena. Continuidade do “processo de transformação” do sujeito indígena em cidadão brasileiro.

Podemos, assim, resumir que o “processo de transformação” do sujeito indígena em sujeito não-indígena iniciou na colonização e se firmou através dos tempos, passando pelo reconhecimento da unidade na diversidade e pelo consequente “processo de reversão do ritmo” de negação dos que “ainda” vivem em território brasileiro.

Mais do que isso, de acordo com o discurso oficial, isto só seria possível através de uma escola “ideal” para o sujeito indígena – a partir do que o Estado entende como sociedades indígenas. Com isso, o processo prosseguiu com o acréscimo da escola e professor “ideais”.

Finalmente, consideramos o surgimento de ressonâncias no deslocamento do passado para o presente, no silenciamento de sentidos e vozes. A partir destas ressonâncias chegamos à produção de imagens sobre o sujeito indígena, as quais apontam para o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelos documentos.

Percorremos os discursos presumindo que a regularidade das marcas linguísticas que emergem do discurso *sobre* apontam para um sujeito “entre”, ou seja, entre o mesmo e o diferente, entre o velho e o novo, entre a sua língua e a língua nacional (não seria oficial?), entre culturas, entre relações, entre imposições. Em outras palavras, os documentos produzem um imaginário sobre o sujeito indígena que não é um, nem outro; não é igual, nem diferente.

Ao repetir o passado, a fim de refutá-lo, o discurso do Estado acaba por estabilizá-lo (entretanto, sob nova nomenclatura). Dizendo de outro modo, no discurso do Estado, que se desenvolve na repetição do passado a fim de estabilizar o presente, o indígena acaba ficando “entre”. E esse “entre” produz um sujeito misturado, mesclado, híbrido, obrigado a se inscrever em uma “[...] língua que é, como ele, sempre híbrida, que é sempre do outro e sempre a sua” (CORACINI, 2007, p. 127).

Vale ressaltar, enfim, nossa compreensão de que há séculos são atribuídos sentidos ao sujeito indígena. Sentidos velhos colocados no novo. Sentidos novos colocados no velho.

Quanto ao questionamento para o qual pactuamos uma resposta no início da viagem, expressamos, de antemão, o desejo de que a resposta seja lida entendendo-a como “[...] sentidos que chegam com a mesma incerteza do viajante que acaba por dizer sobretudo o que não sabe sobre aquilo que, desconhecido, veio a conhecer” (ORLANDI, 2008, p. 13-14).

Dessarte, compreendemos que não há como pensar a AD sem destinar ao imaginário um lugar de destaque, uma vez que ele opera com imagens, com palavras que se transformam em

imagens. É pelo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga “linguagem/pensamento/mundo” (ORLANDI, 2012b, p. 133). É pelo imaginário que as relações sociais se transformam e práticas são constituídas.

Foi pelas imagens projetadas dos lugares sociais do Estado e do sujeito indígena que chegamos à produção do imaginário sobre o sujeito indígena. Foi através do jogo imaginário, cujas imagens constituem as posições dos sujeitos, que depreendemos a produção das diversas imagens mescladas nos discursos e entendemos que o sujeito indígena não tem um lugar, mas muitos. “E ‘muitos’ aqui é igual a ‘nenhum’” (ORLANDI, 2008, p. 25, grifo do autor).

Foi pelo imaginário que o sujeito indígena foi descaracterizado, despersonalizado (ele é uma “questão”), individualizado (ele é um “sujeito-cidadão”), desumanizado (ele é um “objeto” do trabalho/capital) e humilhado (ORLANDI, 2012d).

Finalmente, foi pelo imaginário que se produziu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, não é nem um nem outro, não é igual nem diferente. É um “entre”.

No imaginário social, o sujeito não-indígena não se identifica com o sujeito indígena. No imaginário indígena não há identificação com o não-indígena. No imaginário do brasileiro, ele não se vê como indígena. Em resumo, o imaginário define.

Por fim, porque precisamos dar a palavra final, compreendemos a importância do imaginário enquanto as lentes com que olhamos o mundo. É ele que constitui e rege o sujeito. É ele que estabelece a relação com a realidade. É ele que torna evidente o sujeito e o sentido.

Ademais, o essencial: ele nos “protege” (MARIANI, 2016, p. 41, grifo nosso).

Porém, porque o dizer é aberto, assumimos que ele pode ser reformulado. Dialogando com De Nardi (2005) a respeito da obra de Pêcheux, assumimos que

[...] *Semântica e discurso* [...] passa pela magnífica aceitação que traz de um lugar no trabalho científico para o erro e para a lacuna, permitindo-nos ver as brechas que sempre se instauram na produção do conhecimento e exigindo do analista um eterno recolocar-se; a abertura para reformulações constantes do próprio fazer (DE NARDI, 2005, p. 157, grifo do autor).

Assim, arrematamos sustentando que ao introduzir a análise automática do discurso, Pêcheux (apud HENRY, 2010) abriu a possibilidade de usar a AD como um instrumento ou ferramenta no sentido empírico, permitindo que muitos pesquisadores formulassem questões, ainda que várias delas não alcançassem respostas. Para Henry (2010, p. 38), “os instrumentos científicos não são feitos para dar resposta, mas para colocar questões”.

Isso é o que Pêcheux esperava de seu dispositivo e é o que esperamos com a pesquisa: que ela seja um meio de “[...] experimentação efetiva” (HENRY, 2010, p. 38) que nos faça pensar sobre

o porquê de o sujeito não-indígena ver o sujeito indígena como “diferente”. Porém, mais importante: o porquê de o sujeito indígena se ver como “diferente”, não se identificar plenamente.

Pensando sobre isso nos perguntamos:

– Não seria esse “entre-lugar” (STÜBE, 2008), esse “nem totalmente diferente, nem totalmente semelhante”, produzido por uma falha na interpelação total? E, não é por essa falha que os sujeitos indígenas resistem e encontram uma forma de combater a forma-Estado?

Ou:

– Não seria a influência do inconsciente, o desejo do objeto, desejo do Outro, desejo do desejo do outro e, por que não, desejo do saber-poder viabilizando a resistência?

Ou talvez/ainda:

– Não seria a incorporação de estruturas linguísticas ligadas a aspectos sócio-histórico-culturais (modos de dizer) de outra língua que não a sua?

Para elas tateamos, timidamente, um início de resposta amparada nos estudos de Aiub (2016), para quem

O sujeito, ao dar de encontro com este outro (isto é, se chocar, ter um embate) não tem outra saída a não ser realocar seus modos de dizer, não no intuito de se desfazer deles, mas de rearranjá-los para que o seu dizer (as suas formulações e posturas) signifique(m) naquela língua estranha (AIUB, 2016, p. 414).

Ademais, perguntamo-nos sobre o impacto na formação de professores:

– Como fica o professor nesse entremeio?

– Como são tratadas, na escola, as “questões” relacionadas ao indígena?

– Os professores dedicam-se ao trabalho e à cidadania como fim? Ou dedicam-se apenas ao dia do “índio”<sup>23</sup> e às tribos indígenas?

– O professor percebe que o discurso do Estado, o qual ele é ideológica e inconscientemente levado a praticar, é um discurso *sobre* e não é um discurso *do* ou, dizendo de outra forma, não é um discurso *com* o indígena?

– Há caminho para uma formação do professor que ultrapasse essa concepção na qual se baseia o discurso do Estado?

Para elas, arriscamo-nos com Tonet (2005a) a pensar uma educação que não vise apenas a cidadania e a educação para o trabalho como fim. Mas uma educação que compreenda que a atividade educativa precisa

[...] propiciar ao indivíduo a apropriação ele conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo

<sup>23</sup> Dia do índio, e não do indígena, pois em muitas escolas os professores ainda se dedicam apenas às homenagens ao dia índio e às tribos indígenas (velha imagem).

da História pela humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005a, p. 222)

Perguntas ainda sem respostas, posto que essa história cultural, essa mistura de imagens, convive com silêncios, fatos que não se contam, vozes que se calam e são caladas. Violência simbólica que acompanha os discursos. Imagem produzida pelos discursos dos outros. Lacunas que nos permitem ver as brechas que sempre se instauram em nossa voz possível e que exigem relocalizações e reformulações.

Perguntas às quais esperamos ter lançado as “primeiras âncoras” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 19), os primeiros apoios no solo de respostas.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução Nilcéia Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, 2. sem. 2005. p. 9-16. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- AIUB, Giovani Forgiarini. Corporeidade discursiva: os modos de dizer do sujeito entre línguas. In GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) Curso de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271073/1/Albuquerque\\_JuditeGoncalves\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271073/1/Albuquerque_JuditeGoncalves_D.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANDERSON, Benedict. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- BECK, Maurício; ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. Café: sintoma e ideologia na economia, no corpo, no trabalho. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio xavante na cidade de Barra do Garças/MT, alteridade irreduzível?* 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271078/1/Borges\\_AguedaAparecidadaCruz\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271078/1/Borges_AguedaAparecidadaCruz_D.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 04 out. 2018.
- BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de educação Básica nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- BRASIL. Resolução Câmara de Educação Básica nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 09 maio 2018.

CAPITANIO, Alâna. *Política(s) de línguas em eventos internacionais sobre língua portuguesa*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/767/1/CAPITANIO.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CAZARIN, Ercília. La frontière absente (un bilan). In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pécheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro na constituição da identidade. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003b, p. 201-220. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

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

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DE NARDI, Fabieli Stockmans. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pécheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

DE NARDI, Fabieli Stockmans; NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. A Propósito das Noções de Resistência e Tomada de Posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. *Signum*, Londrina, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/25109/20162>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DERRIDA, J. *Estados-da-alma da psicanálise. O impossível para além da soberana crueldade*. São Paulo: Escuta, 2001.

DI RENZO, Ana Maria. La lengua de nunca acabar: o real da língua e o real da história. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pécheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005a.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005b.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Pêcheux, nossa bússula inspiradora. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro; RAMOS, Thaís Valim. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 2, ano 2016, p. 139-154. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/499/442>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FOLLE, Tany Aline. *Fios da trama: formações imaginárias sobre língua Inglesa em narrativas de sujeitos-professores*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/775/1/FOLLE.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FURLANETO, Maria Marta. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.3, número especial, ano 2003, p. 91-119. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/248/263](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/248/263)>. Acesso em: 19 jan. 2019.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível*. Tradução Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, Françoise et al. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

- GRITTI, Tatiana. *Um Pouco Aqui, Um Pouco Lá? Identificações Do Sujeito Entre-Línguas*. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1766/1/GRITTI.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.
- INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.
- INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza X. da A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LINCK, Ieda Márcia Donati. *O imaginário sobre o sujeito professor nos documentos oficiais: entre o religioso e o jurídico, uma repetição ideológica, (não) idêntica*. 2015, 306 f. Tese (Doutorado em Letras) - Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4009?show=full>>. Acesso em: 09 maio 2018.
- MAGALHÃES, Belmira; MEDEIROS, Vanise. A tensa relação entre língua, história e sujeito. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- MARQUES, Rafael da Silva. *Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/50661160/OS-APARELHOS-IDEOLOGICOS-DE-ESTADO>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- MALUF, Olimpia. O inverno político europeu que nunca acabou de se processar. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.
- MARIANI, Bethania. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani\\_BethaniaSampaioCorrea\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, número especial., 2003, p. 55-72. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0303/030304.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MARIANI, Bethania. Sujeito e discursos contemporâneos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara. Arquivo. In: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise; DELA-SILVA, Silmara (Org.). *Discurso, arquivo e...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

MARIANI, Bethania. Um imaginário e outros. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI; Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MITTMANN, Solange. Apresentação do texto lecture et memoire: projet de recherche. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

MORALES, Blanca de Souza Vieira. O real da língua e o real da história – considerações a partir do texto La Lengua de Nunca Acabar. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

MUTTI, Regina Maria Varini. O primado do outro sobre o mesmo... In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. Entre-estados: memória, cultura e resistência. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 61, 1994, p. 53-59. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1943/1912>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Texto e discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995, p. 111-118. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli ; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ler Michel Pêcheux Hoje. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de Discurso Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012d.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2012e.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução José Horta Nunes. *Caderno de estudos linguísticos*. Campinas, SP, v. 19, 1990, p. 7-24. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel [1984]. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*. Vol. 1. Iss. 4, 2014. Disponível em: <<https://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1090&context=decalages>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O fogo que desengessa e mobiliza – uma entrada na obra de Michel Pêcheux. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

PETRI, Verli; SCHERER, Amanda. O funcionamento do político na produção de sentidos: o dicionário como trajeto de leitura... In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PLON, Michel. Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do inconsciente. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

SERRANI, Silvana Mabel. *Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Riopratense*. 1991. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269422/1/Serrani%2c%20Silvana%20Mabel.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Delta*, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SILVEIRA, Verli Fátima Petry da. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmistificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins*. 2004, 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Teorias do Texto e do Discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2004/VerliFatimaPetridaSilveira.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVEIRA, Verli Fátima Petry da. A produção de sentidos “sobre” o Gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. *Conexão Letras*. PortoAlegre: Revista Conexão Letras, v. 4, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/viewFile/55587/33796>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVEIRA, Verli Fátima Petry da. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRY, Verli; DIAS, Cristiane (Org.). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013. Disponível em: <[http://corpus.ufsm.br/images/Verli\\_Petri\\_-\\_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf](http://corpus.ufsm.br/images/Verli_Petri_-_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio Da. Michel Pêcheux e a crítica ao capitalismo: “é preciso ousar se revoltar”. In: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

STÜBE, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna), Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269482/1/StubeNetto\\_AngelaDerlise\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269482/1/StubeNetto_AngelaDerlise_D.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2018.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Letras na área de Estudos Linguísticos) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3967/LUZ%2C>>

%20MARY%20NEIVA%20SURDI%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 24 jan. 2019.

TENREIRO, Carlos Alberto Ferreira. Tecendo o discurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. *'Me tocou virar tudo'*: cicatrizes discursivas em narrativas de descendentes de imigrantes italianos. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <<https://rd.uffrs.edu.br/bitstream/prefix/84/1/TIBOLLA.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

VENTURINI, Maria Cleci. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, v. 56, n.1, p. 293-308, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4970/4140>>. Acesso em: 03 set. 2018.

ZANDWAIS, Ana. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contrapon-to entre saberes e práticas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. *Cidadãos modernos: discurso representação política*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. Arquivo Jurídico e Exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: Eduardo Guimarães e Mirian Rose Brum-de-Paula. *Memória e sentido*. Santa Maria, UFSM/PONTES, 2005. Disponível em: <[https://www.academia.edu/12313744/Arquivo\\_jur%C3%ADdico\\_e\\_exterioridade.\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_corpus\\_discursivo\\_e\\_sua\\_descri%C3%A7%C3%A3o\\_interpreta%C3%A7%C3%A3o?auto=download](https://www.academia.edu/12313744/Arquivo_jur%C3%ADdico_e_exterioridade._A_constru%C3%A7%C3%A3o_do_corpus_discursivo_e_sua_descri%C3%A7%C3%A3o_interpreta%C3%A7%C3%A3o?auto=download)>. Acesso em: 14 jan. 2019.