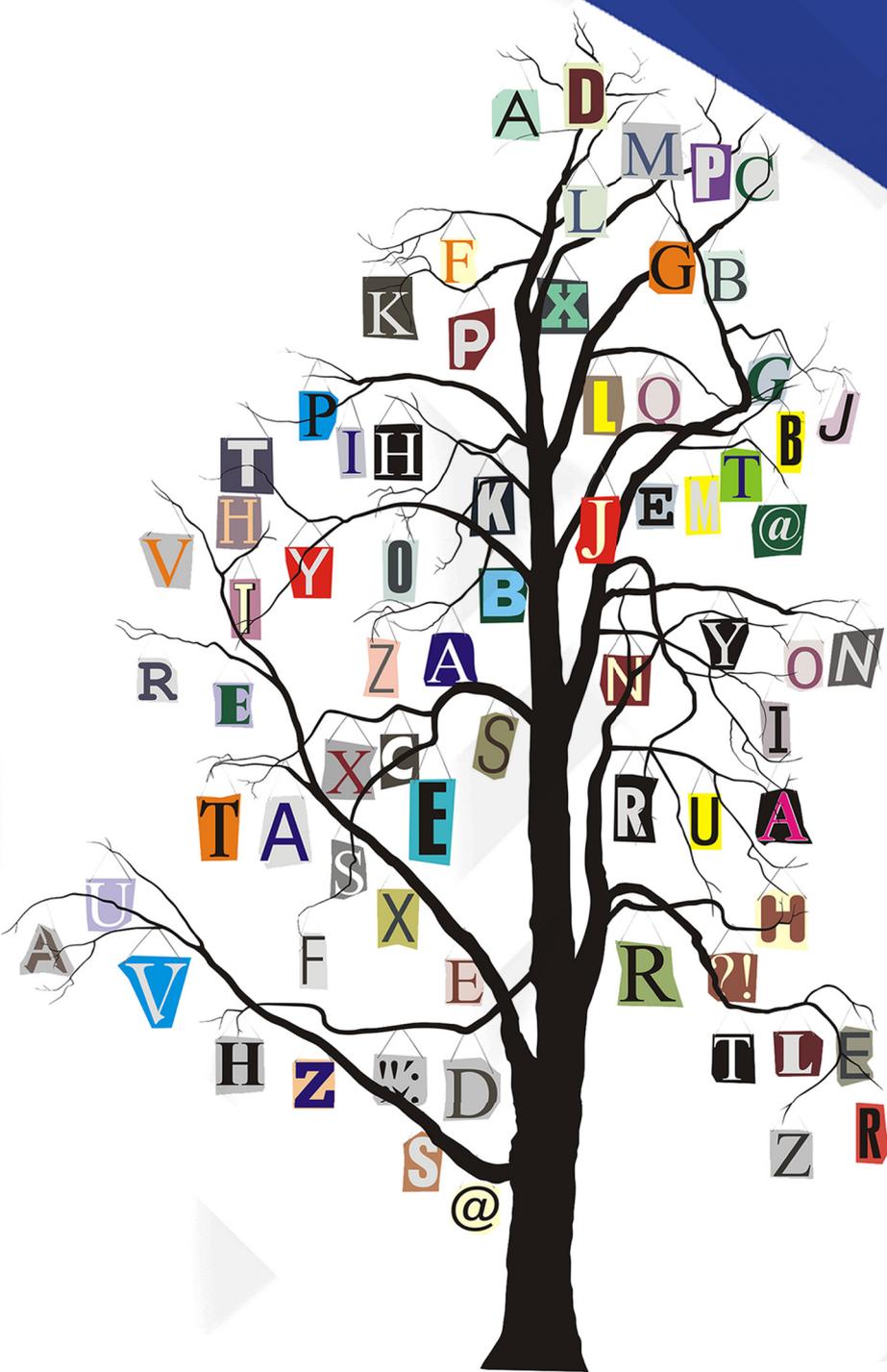


(In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e Artes

Angela Maria Gomes
(Organizadora)



Angela Maria Gomes
(Organizadora)

**(In) Subordinações Contemporâneas:
Linguística, Letras e Artes**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
159	(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-608-9 DOI 10.22533/at.ed.089190309 1. 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Gomes, Angela Maria. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Incorporando as discussões e propostas da educação, no que abrange as ciências artísticas e da linguagem, (IN)subordinações Contemporâneas: Linguísticas, Letras e Artes traz em seu discurso reflexões em favor de uma educação voltada para a inclusão social e pelo reconhecimento e valorização da diversidade artística cultural, incluindo a brasileira. Tais reflexões foram embasadas a partir de, entre outras metodologias, levantamentos bibliográficos, estudos de caso, relatos de experiências e análise de obras literárias, de cinema e teatrais. Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular também foram referendadas e analisadas.

Na linguagem, começando por com uma visão naturalista a qual defende que a mesma se desenvolveu e evoluiu com o passar do tempo, tal qual outros elementos naturais, formando assim uma ciência da linguagem pautada nas premissas do botânico Charles Darwin, aproximando as ideias naturalistas dos estudos linguísticos. Ainda sobre o tema, encontramos uma visão holística de como o educador pode lançar mão dos conhecimentos fonéticos e fonológicos em seu trabalho constante na sala de aula quando detectado em seus alunos dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em análise do processo de produção textual, especificamente da evolução ocorrida entre a primeira e a última versão da produção de artigos de opinião, são aqui analisadas as principais dificuldades que surgem em relação à produção desse gênero do discurso. Investigam-se aqui as possíveis principais dificuldades que o aluno apresenta ao elaborar um texto argumentativo.

No campo das artes, vislumbramos desde estudos sobre danças e músicas regionais, reflexões sobre experiência de trocas e processos criativos para a gravação e posterior performance de trilha sonora autoral, até a proposta de utilização de aparatos tecnológicos como ferramenta educacional que oportuniza a inclusão de discentes sem conhecimento musical prévio e pouco contato com a linguagem musical tradicional. Outro ensaio também descreve os procedimentos utilizados em curso de extensão estruturado para a formação criativo-musical de crianças e discute o estímulo produzido partindo do potencial criativo dos alunos, relacionando domínios artísticos diversos (pintura, vídeo arte, literatura, vídeo game arte, quadrinhos...) e aplicando novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão. Ensino de artes e as suas ressonâncias na formação inicial de professores foram observadas sob a luz das Diretrizes e Referenciais Curriculares. Assim, esses são alguns dos questionamentos e desafios aqui colocados e refletidos para o ensino da arte contemporânea.

Outro tema aqui abordado: Inclusão Social, que tem sido alvo de muita propagação no cenário brasileiro desde a década de 1990. No contexto da educação de surdos, este processo é motivo de muitas polêmicas e discussões, uma vez que o Ministério da Educação lança políticas de uma educação para esse público direcionadas ao ensino regular. Já a comunidade surda se mantém em uma posição contrária a

essa, dando ênfase a uma educação específica para surdos, tendo como principal língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Na questão da inclusão, conjuntamente aqui, reflexões sobre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro, um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais, e a inclusão e aceitação da pessoa com síndrome de Down na sociedade. Os processos de desenvolvimento humano da pessoa com síndrome de Down estarão tanto mais próximos da efetivação dos direitos de cidadania quanto mais sua inclusão e aceitação na sociedade forem garantidas e defendidas.

Com o advento das Novas Tecnologias na Educação Brasileira, o tema não poderia deixar de ser contemplado. É preciso que ocorra a ruptura de padrões outrora estabelecidos, para que a escola e o professor desenvolvam papéis diferentes e a aula deixe apenas o modelo convencional e sejam trabalhadas novas metodologias. Entre outras, neste volume, analisa-se a possibilidade da utilização de aparatos utilizados no pré-cinema como forma de inserir as tecnologias na educação.

Dessa forma, esta coletânea objetiva contribuir de forma significativa para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Linguísticas , Letras e Artes - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional, artístico e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ESCOLA NATURALISTA E AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM: DUELOS E DEBATES	
Daiany Bonácio	
Mariângela Peccioli Galli Joanilho	
DOI 10.22533/at.ed.0891903091	
CAPÍTULO 2	15
A MÚSICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AÇÕES MUSICAIS PARA PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira	
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903092	
CAPÍTULO 3	31
A POLÊMICA DOS EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS	
Marcos Roberto dos SANTOS	
DOI 10.22533/at.ed.0891903093	
CAPÍTULO 4	40
A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.0891903094	
CAPÍTULO 5	56
AINDA SOBRE A EDUCAÇÃO DO NÃO-ARTISTA: REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL INICIAÇÃO À ARTE CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE NÃO-FORMAS E SUA CONCEITUAÇÃO	
Italo Bruno Alves	
DOI 10.22533/at.ed.0891903095	
CAPÍTULO 6	67
ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' NA BNCC: EXCLUSÃO E (É) PRECONTEITO?	
Luciene de Carvalho Mendes	
Isabela Candeloro Campoi	
DOI 10.22533/at.ed.0891903096	
CAPÍTULO 7	79
ARTE E CULTURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS	
Mirian Celeste Martins	
DOI 10.22533/at.ed.0891903097	

CAPÍTULO 8	90
ARTIGO DE OPINIÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE ASPECTOS RECORRENTES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Mirian Celeste Martins Thaís Aparecida Burato	
DOI 10.22533/at.ed.0891903098	
CAPÍTULO 9	103
AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	
Monica Rodrigues de Farias	
DOI 10.22533/at.ed.0891903099	
CAPÍTULO 10	115
BIOGRAFIA E MÚSICA NO CANDOMBLÉ	
Ferran R. Tamarit	
DOI 10.22533/at.ed.08919030910	
CAPÍTULO 11	126
CENTROS DE AUTOACESSO E AUTONOMIA DOS ALUNOS	
Tamires Miranda de Oliveira Italo Barroso Melo Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.08919030911	
CAPÍTULO 12	137
COMPOSIÇÃO MUSICAL NO BOI TINGA EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA: HISTÓRIA E ANÁLISES MUSICAIS A PARTIR DO TROMPETE EM BB	
Rosinei Gilberto Rodrigues Monteiro Junior Everton Dalton Pereira Marques	
DOI 10.22533/at.ed.08919030912	
CAPÍTULO 13	150
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE: ALUNOS COM DESVIO DE FALA	
Jeislene Dutra Pouso Jackeline Aguiar Silva Sousa Michelle Fonseca Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030913	
CAPÍTULO 14	162
DANÇAS REGIONAIS & <i>BALLET</i> CLÁSSICO	
Lucienne Ellem Martins Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.08919030914	
CAPÍTULO 15	174
ENSINO MUSICAL, DIVERSIDADE ARTÍSTICA E NOVAS TECNOLOGIAS: POR UMA (IN)ICIAÇÃO PERCUSSIVA (IN)TEGRADA E (IN)SUBORDINADA	
Ronan Gil de Moraes Léia Cássia Pereira da Paixão	

Lucas Fonseca Hipolito de Andrade

DOI 10.22533/at.ed.08919030915

CAPÍTULO 16 186

ENTRE HETEROTOPIA E UTOPIA: DO REGIME DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM *O BALCÃO*, DE JEAN GENET

Nilda Aparecida Barbosa

Roselene de Fátima Coito

DOI 10.22533/at.ed.08919030916

CAPÍTULO 17 199

ESTUDO DA NARRATIVA ROSIANA EM “DÃO-LALALÃO”

Jacqueline de Sousa Miranda

Sílvio Augusto de Oliveira Holanda

DOI 10.22533/at.ed.08919030917

CAPÍTULO 18 214

LETRAMENTOS EM TEMPO DA COMUNICAÇÃO UBÍQUA NAS VOZES DOS GRADUANDOS DE LETRAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Albina Pereira de Pinho Silva

Wendell Camilo Deposiano

DOI 10.22533/at.ed.08919030918

CAPÍTULO 19 225

LITERATURA E INTERATIVIDADE NO CIBERESPAÇO: A POÉTICA INTERATIVA DE ZACK MAGIEZI

Camila Santos de Almeida

Daniela Silva Braga

Maryna Garcia Wagner

Larissa Cardoso Beltrão

DOI 10.22533/at.ed.08919030919

CAPÍTULO 20 233

MULHERES NOS ANOS DOURADOS: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DAS MULHERES, A PARTIR DO CORPO E DO TRABALHO, NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS, DA DÉCADA DE 50

Palmira Heine Alvarez

DOI 10.22533/at.ed.08919030920

CAPÍTULO 21 245

MULHERES SOB O OLHAR DOS ADOLESCENTES: UMA EXPERIÊNCIA COM FOTOGRAFIA E ARTE

Carla Carvalho

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza

Rosana Clarice Coelho Wenderlich

DOI 10.22533/at.ed.08919030921

CAPÍTULO 22 258

O PRÉ-CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DAS

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Fabiane Costa Rego

Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

DOI 10.22533/at.ed.08919030922

CAPÍTULO 23 270

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MUSICAL EM BOA VISTA – RR: PROJETO SONS DE MAKUNAIMA NAS SALAS DE AULAS

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

Beatriz Taveira de Moura Teixeira

Celso Lima

Leila Adriana Baptaglin

Rosângela Duarte

DOI 10.22533/at.ed.08919030923

CAPÍTULO 24 286

PROCESSOS CRIATIVOS E ARTIVISMOS FEMINISTAS ANTI-RACISTAS E DECOLONIAIS DE ASÈ

Laila Rosa

Iuri Passos

Adeline Seixas

Brenda Silva

Daniela Penna

DOI 10.22533/at.ed.08919030924

CAPÍTULO 25 295

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A OBESIDADE INFANTIL E GESTÃO BIOPOLÍTICA: CORPO E (IN)SUBORDINAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Michelle Aparecida Pereira Lopes

DOI 10.22533/at.ed.08919030925

CAPÍTULO 26 306

SÍNDROME DE DOWN E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO FILME “CITY DOWN A HISTÓRIA DE UM DIFERENTE”

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

DOI 10.22533/at.ed.08919030926

CAPÍTULO 27 325

SONORIZAÇÃO AO VIVO: O ACASO E A ATITUDE DE TATEAR NA CONSTRUÇÃO SONORA DE A LUTA VIVE

Alexandre Marino Fernandez

Ricardo Tsutomu Matsuzawa

DOI 10.22533/at.ed.08919030927

CAPÍTULO 28 335

TEMPO E MEMÓRIA DE ENVIOS NA OBRA DE ELIDA TESSLER

Isabela Magalhães Bosi

DOI 10.22533/at.ed.08919030928

CAPÍTULO 29	346
TRILHAS - POR ONDE PISAM MEUS PÉS	
Andréa Luisa Frazão Silva	
Adriana Tobias Silva	
Monica Rodrigues de Farias	
Marcus Ramusyo de Almeida Brasil	
DOI 10.22533/at.ed.08919030929	
CAPÍTULO 30	360
VIBROACÚSTICA Y CREATIVIDAD “UNA EXPLORACIÓN EN ARTES A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN SENSORIAL”	
Lucía Noel Viera	
Alejandra Escribano	
DOI 10.22533/at.ed.08919030930	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	364
ÍNDICE REMISSIVO	365

A SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS INDÍGENAS EM APARATO DIDÁTICO EM CIRCULAÇÃO NO CIBERESPAÇO

Icléia Caires Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
Programa de Pós-graduação em Letras –CPTL/
UFMS,
Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do
Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato
Grosso do Sul – FUNDECT,
Três Lagoas - MS

RESUMO: Pautados na perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa (PÊCHEUX, 1988); na arqueogenealogia foucaultiana - (1997, 2013a, 2013b); e na perspectiva teórico-culturalista (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013). Objetivamos problematizar os possíveis efeitos de sentido de exclusão do indígena, imergidos do guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças” publicizado no ciberespaço. Especificamente, pretendemos adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino público, para desvelar as imagens construídas a respeito indígena e sua cultura perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história. Sob a hipótese de que a representação identitário-cultural do indígena, nesse arquivo, ocorre por meio do discurso do branco, como um processo de subjetivação/identificação do Indígena, mediante o uso das novas tecnologias relativas

a uma materialidade que funciona como uma estratégia de produção de verdades sobre a cultura e traços identitários do indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Guia didático; Subjetividade; Indígena.

ABSTRACT: Guided from the perspective of the Discourse Analysis of French orientation (PÊCHEUX, 1988); in Foucauldian archaeogenealogy - (1997, 2013a, 2013b); and in the theoretical-culturalist perspective (CASTRO-GOMES, 2005, QUIJANO, 2005, BHABHA, 2013). We have the objective of problematizing the possible effects of a sense of exclusion of the indigenous people immersed in the didactic guide “Indigenous filmmakers for young people and children” published in cyberspace. Specifically, we intend to enter into this discursive network, focused on public education, to unveil the images constructed regarding indigenous and their culture before the society, starting from the discursive formations and interdiscourses constituting the senses in history. Under the hypothesis that the identity-cultural representation of the indigenous, in this archive, occurs through the white discourse, as a process of subjectification / identification of the Indigenous, through the use of new technologies related to a materiality that functions as a strategy of production of truths about the culture and identity traits of the indigenous.

KEYWORDS: Didactic guide; Subjectivity; Indigenous.

1 | INTRODUÇÃO

É sabido que a questão da inclusão das minorias marginalizadas trata-se de um dos problemas que continuam a desafiar as políticas sociais de modo globalizado. Tais problemas, matricialmente relacionam-se à diversidade e as suas correlatas formas de exclusão e tem fugido ao controle, bem como à capacidade de resolução dos Estados-nações (LIMBERTI, 2016). Daí o desejo de diversos países, dentre eles o Brasil, de eliminar a (in)visibilidade social que atinge a população excluída e criar políticas públicas que beneficiem e amenizem a discriminação dos diferentes grupos étnicos.

A partir desse contexto, e em virtude da escassa produção científica a respeito desta temática, sentimo-nos instigados a problematizar como ocorre o processo de disseminação de saberes sobre as minorias indígenas no cenário educacional brasileiro. Isto é, de que maneira a lei 11.645/08 instituidora da obrigatoriedade do ensino de “histórias e culturas indígenas”, nas escolas regulares da rede pública brasileira, tem sido consolidada por meio da produção de materiais didáticos que tratem especificamente deste assunto.

Com efeito, lançamos nosso olhar sobre o rol de produções didáticas a respeito deste tema e elegemos como base para construção do *corpus* desta pesquisa o guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças”, doravante CIPJC, produzido pela ONG “Vídeos nas Aldeias”, publicado em 2010, e publicizado no ciberespaço, material que trabalha com a temática indígena atrelada a produção audiovisual e o uso de (novas) tecnologias.

A hipótese com a qual trabalhamos é a de que este artefato didático funciona como instrumento de subjetivação dos sujeitos indígenas, de modo a tentar fixar uma identidade étnica para seis etnias indígenas, a saber: Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani. As regularidades presentes nos enunciados das diversas seções desta publicação propõem-se a construir a representação do sujeito indígena, no imaginário social, a partir do trabalho pedagógico com crianças brancas inseridas no ensino fundamental da rede pública brasileira.

Na esteira dessas discussões, temos por objetivo geral problematizar os possíveis efeitos de sentido de exclusão do indígena, imergidos do guia CIPJC. Pretendemos, especificamente, adentrar nesta rede discursiva, voltada ao ensino público fundamental, para desvelar as imagens construídas a respeito indígena e de sua cultura perante a sociedade, a partir das formações discursivas e interdiscursos constitutivos dos sentidos na história.

Para tanto, selecionamos como suporte teórico-metodológico transdisciplinar as reflexões de Pêcheux (1988) com relação a Análise do Discurso de orientação

francesa, Foucault (1997, 2013a, 2013b) com seu método arqueogenealógico de escavação dos sentidos e a perspectiva teórico-culturalista (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013) responsáveis por delinear deslocamentos críticos sobre a subalternidade e exclusão a partir do *locus* epistemológico latino-americano.

Reflexões iniciais apontam que este material didático delinea modos de subjetivação dos traços identitário-culturais do indígena. A disposição dos saberes, via discurso, subjetivam tal sujeito (re)legando-lhe uma representação perpassada pela in-exclusão, processo que se erige, discursivamente, em decorrência do exercício da colonialidade de saberes e poderes, cujo anseio é impedir que signifiquem para além do nicho social que lhes é permitido habitar (SANTOS, 2007).

2 | DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

É consensual nos estudos discursivos que as condições de produção determinam a constituição dos sentidos enunciação. Não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, arregimentadas por uma exterioridade histórico-social. Disso decorre a importância em trazer à tona um levantamento histórico-social dos fatores responsáveis pela formulação de um discurso pedagogizante a respeito do indígena, discurso este que veio a corporificar-se na forma de um “guia didático”, instituindo-se como uma forma de saber, que pode vir a circular materialmente nas escolas de nível fundamental e a construir a representação do sujeito-indígena de seis etnias, subsidiado por artefatos tecnológicos.

Nas últimas décadas, as políticas inclusivas têm possibilitado a irrupção de diversos discursos sobre a necessidade de integração social das minorias marginalizadas. Nesse sentido, discorrer sobre como essa política produz mecanismos e estratégias de inserção desses sujeitos dentro do cenário social brasileiro, principalmente no que tange os sujeitos indígenas e ao setor educacional, nos ajuda a compreender e a desconstruir verdades cristalizadas que perpassam nossa sociedade com relação à representação identitária destes sujeitos.

Em resposta às decisões articuladas na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, em 2005, ratificada pelo Brasil em 2006, criou-se a lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que vem a alterar a legislação vigente em busca de adequações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecidora das diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial também o ensino da “História e Cultura Indígena”. É desta que forma, sob pressão externa, que a Cultura entra no cenário jurídico-administrativo brasileiro como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais.

A partir da questão da diversidade cultural, algumas ações legais são corporificadas e inseridas ao *rol* legislativo brasileiro para que o país se engaje dentro

do quadrante Internacional e desta forma possa estreitar laços políticos e econômicos com outros povos. A vida dos sujeitos na sociedade passa pela esfera administrativa do aparato governamental, ocorrendo assim o processo denominado pela AD de orientação francesa de subjetivação dos indivíduos. O Estado passa então a (in/en) formar os sujeitos para que signifiquem dentro do jogo de forças e interesses ligados as relações de poder que movem a dinâmica social vinculadas à globalização e ao capitalismo (DIAS, 2010).

Em consonância com esse quadro surgem iniciativas de produção a aparatos didáticos, cujas propostas desejam viabilizar o cumprimento desta lei dentro do sistema educacional brasileiro. ONGs e projetos sociais mobilizam-se para produzir artefatos didáticos que colaborem com o trabalho pedagógico e possibilitem colocar em prática os ditames legais, sob o patrocínio das instâncias Estatais.

É dessa forma que CIPJC insurgi, em 2010, sob o patrocínio da Unesco, na busca de vir a configurar-se como dispositivo propagador das “Histórias e Culturas Indígenas”, no cenário educacional brasileiro, a fim de atender uma orientação legal vinculada às políticas inclusivas de respeito à diversidade cultural. Iniciativa que se vale da Escola como uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

Segundo Foucault (2013a) todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Por essa razão faz-se mister que levantemos quais aspectos históricos são responsáveis pelo modo como indígena é retratado no discurso didático hoje, que acontecimentos enunciativos, relegaram ao indígena uma posição marginalizada e estereotipada na conjuntura social brasileira.

De acordo com Marques e Souza (2008), a história dos povos indígenas é marcada pela chegada dos portugueses ao Brasil, cuja influência delineou e modificou o curso de suas vidas. Toda constituição desses ditos efetivou-se sob o viés da unilateralidade, em que o branco fez ecoar a sua voz sobre outro, criando versões estereotipadas perpassadas diversas contradições arregimentadas pela escassa documentação escrita, visual e de história oral.

Quando se fala em indígenas no Brasil, automaticamente, emergem na memória discursiva dos sujeitos, alguns dos aspectos que o caracterizaram e continuam a caracterizar de forma emblemática: a questão colonial, a visão dos indígenas como seres de sociedades baseadas em sistemas primitivos, sua inextrincável relação com a natureza, permeado de adornos e pinturas, bem como a condição de aldeados sempre remetida ao fator de isolamento e falta de civilidade (GUERRA, 2010).

Dadas as considerações, nos valem de Limberti (2012), que embora seja semioticista, nos traz contribuições caras com relação às pesquisas a respeito dos indígenas. Ela vem nos dizer que desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, aqui

compreendida como discurso fundador, é possível notar que os traços delineadores da identidade dos indígenas ocorreram e continuam a ocorrer pela voz do branco, em um processo de apropriação e manipulação dos sentidos. Vê-se que discurso colonial constrói-se no imaginário social por meio das práticas de linguagem de maneira indireta a essa matriz representativa, ou seja, instaura-se o apagamento do discurso histórico no intento de se produzir um discurso sobre a cultura e por meio desse processo emerge o estereótipo do exotismo que atravessa os ditos sobre as diversas etnias indígenas (ORLANDI, 2008).

Nessa mesma esteira reflexiva, Limberti (2012) explana que a maior falha dos europeus provavelmente tenha sido o negligenciamento dos valores oriundos das civilizações indígenas ao isolarem-se em seus papéis sociais importados imbuídos de rígidas normas. E com base nisso, tentarem subjugar os indígenas a elas, de maneira extremamente coercitiva. Ação impensada que desencadeou um processo de aculturação unilateral que, tomando-se o resultado de dizimação das nações indígenas através do tempo, pode ser classificado como truculento. Desta maneira, é possível ver em que termos o contexto da formação inicial da imagem que o outro, o branco, tem do indígena se fundamentou, perpassada pelo espectro, pelo rastro colonial que ecoa nos ditos sobre esses sujeitos na atualidade de maneira extremamente significativa.

A gênese dessa imagem, é talvez o cerne de maior relevância histórico-social, uma vez que as primeiras representações é que vão fossilizar-se como uma matriz, cuja reprodução em circunstâncias outras, em que seu referente se esvazia por vários agentes diante da questão da temporalidade, passa a ser preenchida. E, deste modo, seja por processo de reprodução ou preenchimento, não se desvanece.

3 | O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS TEÓRICOS

Valendo-nos da premissa de que uma análise discursiva não se baseia em conceitualizações prontas, uma vez que estas dar-se-ão conforme a necessidade do *corpus* eleito para que não recaiam na aplicação de noções estanques, ou meras camisas de força metodológicas. Este item busca tecer, (entre)laçar, (entre)cruzar os fios teóricos que abalizam esta pesquisa, com vistas a confirmação ou não de nossa hipótese.

A articulação transdisciplinarizada de conceitos da Análise do Discurso de orientação Francesa (PECHEUX, 1988), da Arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2013a, 2013b) e dos Estudos Culturais (CASTRO-GOMES, 2005; QUIJANO, 2005; BHABHA, 2013) possibilitou-nos a construção de um dispositivo norteador de nosso gesto analítico.

Com base nos estudos discursivos sabemos que os sujeitos se encontram submersos em um contexto social constituído na/pela linguagem em que coabitam

entrecruzam-se e entrelaçam-se múltiplas vozes, dizeres e silenciamentos (CORACINI, 2010). Nesse espaço discursivo é que se constituem as representações identitárias dos sujeitos. Poderes e saberes mobilizados de forma estratégica, (micro)capilar, abalizando o governo dos sujeitos na malha social. Isto é, a linguagem é o lugar de celebração de formulações e movências sociais, históricas e ideológicas.

À vista disso, procuramos refletir sobre a emergência de uma rede de sentidos que operam em conjunto e torna a escola, enquanto espaço institucional vinculada ao Estado, formatadora e normaliza identidades, via estratégias de saber-poder, que buscam cristalizar determinadas representações dos sujeitos na sociedade.

Sob este prisma teórico, a distribuição de um material didático constituído de uma guia, mais dois DVDs, nas escolas de ensino público, e a publicização deste na *web*, como um suporte de veiculação de informações, a respeito de traços e marcas identitárias de seis etnias indígenas funciona como um instrumento de construção da representação do próprio sujeito-indígena, no imaginário social brasileiro.

Nessa trilha de sentidos, Castro-Gomez (2005) diz que a reorganização global da economia capitalista contemporânea se apoia na produção das diferenças, não com vista a celebração ou subversão do sistema, mas para contribuir com sua consolidação. O Estado funciona como uma instância central garantido a organização racional da vida humana, é um *locus* social capaz de formular metas válidas a todos, analisa desejos, interesses e emoções direcionadoras dos sujeitos rumo a metas por ele definidas. É legitimador de políticas reguladoras, cria perfis de subjetividade estatalmente coordenados, instituindo, desta maneira, um processo de “invenção do outro” por meio de dispositivos de saber-poder, cerne da construção de representações dentro de suas instituições, nesse caso em específico o ambiente escolar.

Destarte, a distribuição de um material didático, nas escolas de ensino público, sobre o sujeito indígena se constitui em um instrumento poderoso que tanto pode favorecer a discriminação e a exclusão quanto a ampliação dos limites humanos que abriguem, cada vez mais, a diversidade a depender de quais discursos materializam-se nesse suporte, que tipo de formações discursivas os mobilizam, no percurso (de) lineador da representação do indígena.

Nesse segmento, podemos dizer que a palavra escrita é instrumentalizadora da construção de leis e de identidades, planeja programas, organiza a compreensão do mundo no que se refere à inclusões e exclusões, viabilizada por meio de instituições legitimadas, neste caso as escolas, e pelos discursos hegemônicos, materializados em tratados, manuais, ou guias didáticos, regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecendo fronteiras entre os sujeitos, o que acarreta na construção de uma verdade que existe um “dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária”. O contexto da escrita permite criar um campo de identidades viabilizadoras do projeto moderno de governamentalidade, os sujeitos que não se encaixem no perfil identitário estabelecido, por meio de práticas subjetivadoras, acabam por ocupar o entre-lugar da exclusão (CASTRO-GÓMES, 2005).

Por conseguinte, o discurso didático-pedagógico configura-se sob três aspectos, produz/(re)produz conhecimentos e crenças via diferentes modos de representação; e é capaz de estabelecer relações sociais que criam, (re)forçam ou (re)constituem (id) entidades. O que pode vir a privilegiar certos sujeitos em detrimento de outros, por meio de acontecimentos discursivos situados em determinado momento histórico, que se cristalizam pela ação da memória e latejam interdiscursivamente no dito (MARTINS, 2005).

As filiações de sentidos permeadas de inúmeras vozes no jogo da língua, historicizam-se em diversos pontos marcadas ideologicamente pelas posições relativas ao poder e emergem na materialidade discursiva efeitos que atingem os sujeitos apesar de sua vontade (ORLANDI, 2013). A partir desse pressuposto, observa-se que as relações entre: história, prática social e linguagem têm construído a imagem do indígena como um sujeito excluído, silenciado, ignorado por meio da ação de formações discursivas e ideológicas, advindas do discurso oficial, político, didático e jurídico brasileiro, que (re)legam-lhe o lugar da marginalidade desde o processo de colonização (GUERRA, 2010).

Com relação ao subsídio das novas tecnologias, Pierre Lèvy (1999) traz à baila que o ciberespaço é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Deslocando-o para AD, podemos compreender o termo como um campo discursivo onde se realizam trocas simbólicas de todas as ordens entre os sujeitos. Logo, trata-se de um novo suporte de representação dos sujeitos que subjetiva a constituição identitária e organização/disponibilização do dito em rede. Um universo oceânico de informações abrigadas, onde os sujeitos “navegam e alimentam-se desse universo” (LÈVY, 1999).

Tal suporte, tem ocupado um espaço de destaque na formação da esfera pública e deveria ser compreendido como um terreno em que se possa criticar, romper com certos determinismos propostos pelos discursos hegemônicos, no entanto, conforme as informações nele disponibilizadas, pode também vir a transformar-se em um espaço de reforço da ideologia dominante, da exclusão das minorias (MELO, 2005) e estereotipação dos sujeitos.

A propósito dessas reflexões, podemos conjecturar que a produção do guia didático é um meio em que sujeitos inscrevem-se via discurso, deixam sua marca. No momento em que o discurso ocorre, em seu acontecimento, dá-se o sentido, tal enunciação atualiza o já-dito, causando novos efeitos de sentido, no entanto parte do que já está posto sobre a temática indígena. Por essa razão, é preciso ter cuidado com a disseminação da diversidade cultural pelo discurso pedagógico, disponibilizado para download no ciberespaço para que não ocorra o (re)vigoreamento de representações preconceituosas desses sujeitos, situação que reforçaria sua posição periférica no âmbito social.

Como o linguístico e o social são constitutivos de qualquer discurso e se materializam em enunciados dos quais emergem marcas linguísticas, permeadas

pelas relações de poder-saber, produtos histórico-sociais baseados em determinadas condições de produção (MASCIA, 2003). Observa-se que há um escamoteamento do interesse Estatal em cercear e controlar a produção desses materiais didáticos, por meio do suporte financeiro, para que o indígena seja constantemente visto como o “outro”, o “estrangeiro”, o “selvagem”. Valendo-nos das considerações de Castro-Gomes (2005) feitas a respeito dos Manuais de urbanização para o *corpus* desta pesquisa, o guia didático acaba por transformar-se em uma espécie de “bíblia” capaz de direcionar os alunos, de ensino fundamental regular das escolas públicas brasileiras, a conhecer a representação identitário-cultural dos sujeitos indígenas das seis etnias descritas no material.

As práticas discursivas filiadas a formações discursivas coloniais implementadas por meio dessa taxonomia pedagógica, em lugar de incluir/unir, acaba por reforçar a separação entre branco e indígena. Conforme Quijano (2005), configuram-se como um aparato legitimador de um imaginário estabelecido de diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas.

4 | UM GESTO ANALÍTICO

Para este artigo optamos por trazer à baila dois recortes intitulados R1 e R2 relacionado a representação estereotipada do sujeito-enunciador branco em relação ao indígena, com vistas a apontar, intradiscusivamente, como insurgem os efeitos de sentidos in-excludentes a respeito do indígena e como estes contribuem para a fossilização de uma memória social e discursiva.

R1 faz parte da "carta aos alunos", página 05, parte introdutória do guia voltada ao Ensino Fundamental Público Regular, CIPJC.

R1: Quando você começar a assistir aos filmes, **temos certeza** que muitas coisas irão passar pela sua cabeça: **esses povos** moram no Brasil, **mas** falam **outras línguas**? Adoram **outros deuses**? Estudam em **escolas nas florestas**? Usam **câmeras de filmar**? **Chinelos de dedo**? **Celular**? Como fazem suas casas? Como vivem **nas florestas** e **nos cerrados**? Que **outras gentes e animais** habitam estas **mesmas paisagens**?

É possível observar diante da materialidade linguística do excerto que, interdiscursivamente, se digladiam formações discursivas: coloniais, capitalistas, educacionais, religiosas e ambientais. No entanto, a que se sobressai no fio discursivo é a colonial. Por meio de um discurso dito de (in)clusão, o sujeito-enunciador branco utiliza-se do material didático, de forma inconsciente, como um poderoso instrumento de favorecimento da discriminação e da exclusão do indígena.

É-nos dado ver marcas linguísticas de exclusão que emergem da escritura. Sob o gênero epistolar, o enunciador dirige-se ao sujeito-leitor, com o uso do verbo

“ter”, conjugado em primeira pessoa do plural, “temos”, para delinear que se trata de uma equipe organizadora dos ditos ali registrados e dar maior credibilidade às informações, juntamente com o substantivo abstrato “certeza”, a fim de convencê-lo de que já conhecem tanto as indagações, quanto as respostas que irão surgir em sua mente ao ter contato com as informações constitutivas da representação do indígena guia em análise. Embora, tal material traga em seu bojo a ideia de inclusão das minorias no cenário social hegemônico, por meio da veiculação de informação em instituições escolares, emergem do/no discurso marcas de representações sobre o indígena ligadas a estereótipos e preconceitos.

Apartir desse cenário, problematizamos que as perguntas retóricas, **cujo objetivo não é obter uma resposta**, mas estimular a reflexão do indivíduo sobre determinado assunto, funcionam como estratégias para instigar o interesse de seus interlocutores na direção do conteúdo que apresentará em sequência. Funcionam, também, como direcionadoras da imagem marginalizada do indígena, por demarcarem fronteiras: culturais, territoriais, religiosas e linguísticas entre brancos e indígenas.

Instigam a construção de estranhamentos pelos contrapontos sob o véu do suposto desconhecimento do sujeito-aluno a respeito dos povos que são marcados na própria enunciação. Levantam a questão da diferença religiosa e da maneira com que se organizam as instituições escolares e ainda considera espantoso ao branco saber que o indígena faz uso de artefatos como “chinelos” e aparatos tecnológicos, “câmeras” e “celulares” como se somente ao branco fosse dado o direito de valer-se de tais materiais, sem remeter à informação de que inúmeros hábitos dos brasileiros (alimentícios, religiosos, de higiene), além do nome de inúmeras coisas, inclusive do próprio país, já cristalizados na cultura hegemônica, surgiram das culturas indígenas.

É possível notar nos enunciados interrogativos “como vivem nas florestas e nos cerrados?” e “que outras gentes e animais habitam estas mesmas paisagens?” que o discurso pedagogizante acaba por fomentar práticas discursivas que cristalizam a imagem do indígena como selvagem, primitivo, ser animalizado em fase de pré-civilizatória que partilha com os animais o espaço florestal do país. A materialidade discursiva aqui ajuda a manter uma imagem negativa e preconceituosa do indígena na sociedade brasileira, por meio do (re)vigoreamento da matriz representativa do bom selvagem (LIMBERT, 2009), como se fossem subumanos e inferiores aos demais sujeitos no bojo da sociedade.

Apontamos que no enunciado “Esses povos moram no Brasil, mas falam outras línguas?”, é mobilizado o pronome demonstrativo “esse” que, segundo Neves (2011), é considerado palavra fórica em decorrência de estar quase sempre vinculado a um processo de referenciação. Tal dispositivo linguageiro de retomada traz um distanciamento entre sujeitos ao promover um efeito de sentido de levantamento de uma fronteira cultural entre o branco e o indígena; delineiam na linguagem, atravessados pelos ecos interdiscursivos, os efeitos de sentidos de que os indígenas são povos que se encontram do lado de lá dessa fronteira, relegando a eles um lugar à margem da

sociedade dita civilizada, desenvolvida. Por meio do discurso pedagógico gestos de interpretação possíveis nos levam a considerar que os povos indígenas se encontram na condição de hóspedes na cada do branco, são estranhos aos demais habitantes do Brasil. A estes sujeitos é relegado ocupar os entre-lugares, entre-espços culturais e históricos, nem branco, nem brasileiro, nem cidadão (GUERRA, 2010).

Salientamos que a conjunção coordenativa adversativa “mas”, marca uma relação de desigualdade entre os seguimentos coordenados já que coloca o segundo seguimento de algum modo diferente do primeiro, de maneira incidir na manutenção em maior grau de um dos membros coordenados (NEVES, 2011) e mobiliza uma oposição, aqui entendida como estranhamento porque são “outras línguas”, “outros deuses”: configura-se mais uma vez, via recurso linguístico-discursivo, o processo de exclusão do outro nessaia fronteira linguística, cultural e religiosa por considerá-lo diferente de si. O sujeito indígena passa a ser o outro, uma espécie de estrangeiro, que não possui direito a hospitalidade do branco no seio da sociedade (GUERRA, 2010).

Essa situação histórica advém do processo de constituição da América desde do século XVI e do capitalismo colonial moderno eurocentrado, fruto da instituição de um padrão de poder mundial que se valeu e ainda se vale da classificação social da população de acordo com a ideia de “raça”, construção mental, cujo cerne tem um caráter de vontade de verdade em que o branco, a partir de traços fenotípicos e interesses capitalistas, situaram os indígenas em posição de inferioridade para justificar a posição de dominação e conquista dos territórios (QUIJANO, 2005). Discurso que se (re)vitaliza e produz uma identidade indígena perpassada pela discriminação e vulnerabilidade, que se articula a uma política dita inclusiva que trabalha na contramão de seu intento.

Dentro dessa perspectiva, observa-se que há o interesse estatizado de manter essa fronteira étnico-cultural entre brancos e indígenas por meio desse instrumento didático-pedagógico que, além de estar presente no espaço educacional, também se encontra publicizado na Web para *download*. O ciberespaço acaba por funcionar como um veículo que propaga e legitima um imaginário, constituído pela voz do branco sobre o indígena, estabelecendo de diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas. É possível refletir nesse gesto analítico que as práticas discursivas ditas de inclusão, muito presentes na sociedade hoje, materializadas em iniciativas como a do guia CIPJC, parecem trair seus organizadores, uma vez que têm colaborado para acentuar ainda mais a cultura branca como centro e as culturas indígenas como margem, o que vem a estabelecer e reforçar um desejo de que haja uma fronteira étnico-cultural entre ambos.

Disso decorre a importância em se discutir que sujeito é uma fabricação realizada historicamente via linguagem ou por práticas discursivas (GREGOLIN, 2004), é relevante observarmos que os modos de subjetivação, tanto de indivíduos,

quanto de coletividades ocorrem em um contexto de uma formação social específica. Nesse sentido, a representação do sujeito indígena (re)produz e é (re)produzida, microcapilarmente, por estratégias mobilizadas pelos discursos que ecoam na sociedade.

Os efeitos de poder circulam entre os enunciados permeando-os, produz coisas, induz ao prazer, formas saber, produz discursos modifica-os ou constrói verdades (Foucault, 1997). Na esteira de tais reflexões trazemos o recorte discursivo, intitulado R2, extraído item “Vídeos nas aldeias”, página 14.

R2: Esse **guia** foi o jeito que **a gente** encontrou de **fazer chegar** até a sua escola filmes e narrativas feitos por alguns grupos indígenas, pra **poder mostrar** pra vocês um pouco **desses mundos tão distantes da gente**. Um convite **à viagem** e **à descoberta**.

Em decorrência da porosidade das palavras (ALTHIER-RÉVUZ, 1998) expressas no recorte, tais como: “guia”, “a gente”, “fazer chegar”, “até”, “poder mostrar”, “mundos tão distantes”, “viagem”, “à descoberta”, emergem da materialidade linguística efeitos de sentido que (d)enunciam a exclusão e o estabelecimento de fronteiras culturais entre indígenas e brancos.

Ecoam nos processos enunciativos, mais uma vez, em outro ponto do guia CIPJ, as formações discursivas educacional e colonial. A primeira é desvelada, inicialmente, por meio do item lexical “guia” que, de acordo com Ferreira (2009), é o ato ou efeito de guiar, seguido das demais significações: pessoa que guia as outras, pessoa que acompanha turistas, viajantes, livro de instruções, publicação para orientar visitantes de uma determinada região ou cidade. Chama-nos a atenção que o sujeito-enunciador branco, ao valer-se deste substantivo masculino, “guia”, possibilita que irrompam da materialidade linguística imagens identitárias do indígena no cenário escolar; o guia, enquanto dispositivo didático, pode vir a funcionar como um mecanismo norteador dos alunos em relação ao que pode ou deve ser dito sobre as etnias e culturas indígenas brasileiras.

Ao utilizar os termos “viagem”, substantivo feminino que significa, conforme Ferreira (2009), ato de ir a outro lugar mais ou menos afastado e “à descoberta”, item lexical acompanhado do a craseado, que significa “coisa que se descobriu, terra achada” problematizamos que há, no fio intradiscursivo, uma tentativa de condução, por parte do sujeito-enunciador, de levar o sujeito-aluno a atrelar a representação do indígena do presente à representação do indígena do período expansionista. A partir desse fato de linguagem ocorre o que Orlandi (2008) chama de sobreposição do discurso colonial, em que processos discursivos vão provendo o indígena de uma definição que faz parte do imaginário da sociedade brasileira.

Em seguida é mobilizado o sintagma nominal “a gente”, empregado como um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”, estabelecedor de um processo de aproximação e pertencimento, por meio de linguagem informal, por parte do

sujeito-enunciador com relação ao sujeito-leitor infanto-juvenil e a cultura hegemônica branca. Esse item lexical acaba por segregar os sujeitos em grupos étnicos distintos e estabelecer uma fronteira entre a sociedade hegemônica e as sociedades indígenas, referenciadas no recorte pelo sujeito-enunciador como pertencentes à “mundos tão distantes”. Isso porque o acesso ao *modus vivendi* dos indígenas se deu por meio do dispositivo didático-pedagógico que vem acompanhado de dois DVDs, com vídeos informativos sobre essas etnias. Situação que analisamos como uma forma de controle do dito sobre o índio, implementado pelo princípio regulador (FOUCAULT, 2013b) da lei 11.645 /08, instituído no currículo oficial escolar, sobre o estudo das histórias e culturas indígenas.

A utilização do advérbio de intensidade "tão", ligado ao item lexical "distantes", vem reforçar o caráter de distanciamento entre os povos. Segundo Bhabha (2013), limites etnocêntricos vão se firmando dando origem a fronteiras enunciativas que silenciam uma gama de outras vozes e histórias (...) dos colonizados e grupos minoritários.

Nessa esteira, o sujeito-enunciador branco utiliza locuções verbais no infinitivo “fazer chegar” e “poder mostrar”, instituidoras de necessidade, obrigatoriedade, chamadas por NEVES (2011), de modalizadores deônticos, vinculados à preposição “até”, item lexical que, segundo Neves (2011), estabelece a relação semântica de circunstanciação de lugar a que se chega, em um processo de movimento que remete ao efeito de sentido de que as informações sobre o indígena não chegavam ao cenário escolar. Foi preciso a criação de um material de teor didático-pedagógico sobre esse sujeito e sua implementação no ciberespaço, esfera de veiculação e circulação de ditos em caráter mundial, visando à futura adoção em instituições escolares, para que o sujeito branco conheça os traços constitutivos das culturas indígenas existentes no país. Isso só se tornou possível em decorrência do esforço de um grupo organizador, representado por um sujeito-enunciador, porta-voz coletivo, que encontrou uma forma de fazê-lo, por meio do material produzido.

Assim é possível, por meio da materialidade discursiva, verificar que ocorre um processo de estereotipação dos traços étnicos-culturais do indígena, a partir desse dispositivo didático, que acaba por formatar, direcionar e construir identidades. É relegada ao sujeito indígena uma posição de não-pertencimento à nação brasileira porque habita “mundos tão distantes da gente”. Observa-se que há o reforço de visões equivocadas sobre índio e sua cultura, vozes que ecoam no já-dito da sociedade, que alimentam a formação ideológica que o deslegitima como sujeito. A esse respeito Moreno (2005) afirma que o discurso da exclusão se pronuncia do lugar dos incluídos, não para valorizar suas condições de vida e dignidade humanas, mas para conceber uma governamentalidade calcada na manutenção da exclusão.

Tendo em vista que o poder é altamente capaz de criar e produzir identidades conforme os interesses de quem o exerce (FOUCAULT, 1997), problematizamos que as estratégias pedagógicas que perpassam os discursos que circulam, e constituem

esse artefato pedagógico, não podem ser naturalizadas, uma vez que os conceitos articulados resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, a partir de relações de poder que possibilitam atribuir aos indígenas as significações ligadas à exclusão.

Observamos que o fato das seis etnias indígenas participarem de iniciativas como a criação desse dispositivo didático, já mencionado anteriormente, e vinculado às (novas) tecnologias para ser distribuído nas escolas de Ensino fundamental e publicizado no ciberespaço, local de veiculação de informações (LÉVY, 1993), justifica-se pelo que se pode chamar, segundo Limberti (2008), de instinto de sobrevivência; é preciso aceitar alguns novos hábitos da cultura hegemônica para não sucumbir, ou seja para que se permaneça é preciso que algo mude.

Todavia, por meio de um discurso pedagógico dito de (in)clusão o sujeito-enunciador, sob as vestes do discurso didático-pedagógico, acaba por (re)forçar a ideia de discriminação e a exclusão do indígena. Traça-se um perfil de subjetividade (CASTRO-GÓMES, 2005) entre o que é ser indígena e o que é ser branco, esferas distantes uma da outra, em que emerge discursivamente a representação do indígena como o outro, sujeito que habita outra esfera social.

São sujeitos que fazem parte da sociedade, suas histórias merecem ser contadas. Contudo, notamos, ao analisar o material em questão, que as narrativas continuam a ocorrer pela voz do branco, indo ao encontro do discurso hegemônico que controla e continua a promover a manutenção de tais sujeitos no entre-lugar da in-exclusão. São reduzidos a “argumentos” da retórica colonial: fala-se dos indígenas para que não signifiquem fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira em que tais sujeitos são des-considerados. A partir disso, podemos dizer que a produção de sentido se dá pelo discurso e nele há, segundo Orlandi (2012), o confronto entre o simbólico e o político, daí asseverarmos que o sujeito e linguagem são dotados de opacidade, visto que são atravessados por discursos outros em processos de memória que se formam e funcionam ideologicamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossa hipótese, bem como os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, é possível dizer, que nesta trama discursiva, erige-se um discurso de in-exclusão, (re)avivador, de maneira inconsciente, dos rastros e restos de matriz representativa do “bom selvagem”, inaugurada para sociedade hegemônica por meio da carta de Pero Vaz de Caminha, remetido a condição de aldeado em lugares de difícil acesso, com pouca civilidade, que não poderia gozar das vantagens tecnológicas comuns ao cenário social do branco por uma questão de não-pertencimento e inferiorização cultural.

Diante das análises empreendidas, o guia CIPJC (re)produz ditos que contribuem para a fossilização de uma identidade ilusória sobre o indígena, perpassados pela vontade de verdade dos dizeres do sujeito-enunciador branco, que derivam de

relações com discursos outros que possuem um papel preponderante nas projeções imaginárias ligadas à antecipação e à formulação do que é dito sobre o sujeito indígena e suas respectivas culturas.

Emerge, da materialidade eleita, um processo de colonialismo externo, em que a sociedade hegemônica, sob o viés da inclusão, continua a perpetuar a exclusão dos povos que não se enquadram no entendimento ocidentalizado-eurocentrado de civilização. Em decorrência disso, apontamos a necessidade de descolonizar o pensamento, desconfiando das verdades e obviedades que discursivizam-se por meio de determinados dispositivos, em nosso caso, os educacionais, que vem fomentar práticas de opressão cultural, de colonialidades que (re)legam o povo oprimido à marginalidade, obrigando-o a aceitar que a cultura imperialista fale por eles de forma homogeneizadora e estereotipada.

É por essa via que a construção da identidade indígena, no aparato didático em estudo, compreendido como uma tecnologia pedagógica de materialização de uma verdade sobre outro (FOUCAULT, 2013a), se (re)veste de uma relação de poder agenciadora de condutas que define, “inventa” perfis de subjetividade (CASTRO-GÓMES, 2005) via discurso pedagógico, que acaba por fazer do indígena o outro, o diverso, o estranho, o exótico, o inferior, via processo escriturário de uma prática disciplinar.

Nesse processo, o discurso de caráter pedagogizante promove o apagamento da enunciação do outro, ao funcionar como forma de transmissão do conhecimento sobre a cultura. Trata-se de uma estratégia de produção de sentidos que incide no imaginário brasileiro para que os conflitos sejam apagados ou pelo menos minimizados na esfera social. Escamoteia as reais condições de vida e tratamento dado pelo Estado aos povos indígenas, principalmente no que concerne à luta pela demarcação de suas terras.

Disso decorre nosso interesse em desconfiar de tais iniciativas, descolonizar o pensamento, desconstruir visões eurocentradas, ocidentalistas que insistem na manutenção dos indígenas na condição de subalternidade, na periferia, sob o estereótipo de minorias estigmatizadas. Talvez não seja de interesse dos Estados-nações que o indígena esteja fora do jogo social, mas sim que ele signifique dentro de um determinado sistema de controle. Por esta razão, nos liames da ciência da língua(gem), buscamos demonstrar, discursivamente, que políticas públicas assistencialistas de inclusão da diversidade cultural, sob a ótica do capitalismo, produzem o efeito de sentido de inclusão às avessas, isto é, criam uma ilusão de pertencimento ao sujeito indígena, no entanto, trata-se de um pertencimento altamente regulado pelas relações de poder.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ana C. Z.; CARELLI, Rita; CARELLI, Vincent. **Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças** – guia didático para estudantes do ensino. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Ranete Gonçalves. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 22 maio 2016, às 13 h.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 169-186.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 23. ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2013a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete, 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: conceitos e implicações. **Revista Alfa**. São Paulo, 1995.

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

LÈVY, Pierry. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo; 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMBERTI, Rita P. A identidade em situação de contato intercultural. **Revista Raído**, Dourados (MS), vol 2, n.4, jul/dez 2008, p. 9-19.

_____. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados, MS : UFGD, 2009.

MARQUES, Cinthia N.; SOUZA, Claudete C. **Memória terena: história e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência**. 2008. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=382>>. Acesso em: 25 jan. 2016 às 19h.

MASCIA, M. A. A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp, 2003.

MELO, P. B. O índio na mídia: discurso e representação social. **III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Relações entre Práticas e Representações**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2375-2389, 2005.

NEVES, Maria H. **Gramáticas de usos do Português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista: Discurso do confronto: Velho e novo Mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **A Semântica e Discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et. al. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007. p.78, 3-46.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 1, 31, 40, 41, 44, 54, 69, 78, 295, 296, 297, 304, 305

Argumentação 90, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 112, 152

Arte 16, 17, 18, 19, 21, 22, 29, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 166, 172, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 206, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 267, 268, 269, 280, 282, 284, 285, 324, 326, 328, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 361, 362, 363

Arte Contemporânea 56, 57, 58, 59, 62, 65, 333

Artes Integradas 174, 176, 177, 178, 184

Artes Visuais 16, 18, 56, 58, 59, 66, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 183, 185, 264, 269, 270, 277, 278, 345, 346

Artigo de Opinião 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101

B

Base Nacional Comum Curricular 67, 69, 71, 73, 75, 78, 104, 108, 110, 114

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 67, 69, 108

C

Ciberespaço 40, 41, 46, 49, 51, 52, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232

Ciência Linguística 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13

Cultura 21, 24, 32, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 107, 116, 118, 121, 122, 123, 126, 131, 133, 137, 142, 149, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 185, 189, 192, 212, 213, 218, 219, 221, 224, 255, 258, 262, 264, 272, 274, 275, 277, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 308, 332, 335, 336, 337, 356

D

Danças Regionais 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172

Diretrizes Curriculares 19, 29, 79, 80, 89

Discurso 1, 2, 11, 12, 13, 14, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 90, 101, 123, 159, 191, 198, 217, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 304, 305

E

Educação Bilíngue 31, 34, 35

Educação Inclusiva 31, 32, 34, 36, 37, 38, 323

Educação Musical 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 174, 184, 270, 273, 276, 280, 282, 283, 284

Ensino de arte 56, 57, 62, 105, 107, 114, 258, 346, 348

F

Formação de professores 15, 16, 20, 29, 78, 79, 107, 215, 216, 218

Formação docente 87, 109, 219, 221

G

Guia didático 40, 41, 42, 46, 47, 54

H

Hipertexto 217, 225, 226, 228, 232

I

Inclusão Social 31, 224, 261, 283, 308, 319, 320, 321, 324

Indígena 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 117, 271, 277

Interdisciplinaridade 80, 81, 86, 264, 270, 277, 283, 324

L

Linguagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 66, 68, 69, 76, 77, 83, 84, 89, 105, 107, 109, 111, 124, 129, 136, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 179, 189, 200, 207, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 226, 227, 234, 235, 236, 263, 264, 270, 280, 287, 291, 308, 340, 346, 349, 355, 357, 358

M

Materiais alternativos 268, 270, 276, 277, 283

Música 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 162, 166, 168, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 197, 260, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 292, 293, 294, 311, 326, 327, 332, 356, 360, 361, 362, 363

N

Naturalismo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13

Novas tecnologias 40, 46, 163, 174, 177, 178, 184, 185, 228, 260, 261, 268, 269

O

Orientação sexual 67, 68, 69, 75

P

Pedagogia 16, 18, 19, 20, 35, 70, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 136, 219, 222, 293, 318

Pedagogo 15, 16

Poesia 84, 163, 225, 256, 353

Professor 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 33, 70, 88, 92, 95, 102, 106, 107, 112, 120, 132, 133, 159, 202, 219, 221, 222, 223, 224, 258, 260, 262, 263, 267, 277, 280, 282, 284, 353, 355, 357, 358

Professor pedagogo 15

S

Subjetividade 38, 40, 45, 52, 53, 176, 198, 206, 296

T

Teoria social do discurso 67, 68, 69

 **Atena**
Editora

2 0 2 0