

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

ADRIANA APARECIDA VAZ DA COSTA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NAS
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO: O CASO DO
VESTIBULAR INDÍGENA DO/NO PARANÁ**

MARINGÁ – PR

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA APARECIDA VAZ DA COSTA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NAS
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO: O CASO DO
VESTIBULAR INDÍGENA DO/NO PARANÁ**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Honório

MARINGÁ – PR

2008

ADRIANA APARECIDA VAZ DA COSTA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NAS
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO: O CASO DO
VESTIBULAR INDÍGENA DO/NO PARANÁ**

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

Aprovado em 10 de março de 2008.

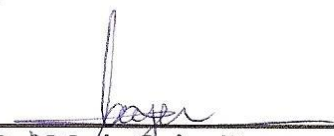
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Honório
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Ismara Elvane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS/Pouso Alegre-MG

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora Maria Aparecida Honório (Ceci), brilhante profissional e grande ser humano, pela contribuição intelectual, pelo incentivo, pela confiança em meu trabalho sempre e pela amizade sincera.

Agradeço de forma especial à inesquecível Professora Silvia Inês C. C. Vasconcellos por ser a professora que me propiciou iniciar o trabalho com pesquisa ainda na graduação.

Às Professoras Maria Onice Payer e Ismara Tasso pela leitura atenciosa e pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

À Professora Isabel Cristina Rodrigues, à Professora Cláudia Netto do Valle, ao Professor Lúcio Tadeu Mota e mais uma vez à Professora Maria Aparecida Honório por possibilitarem a minha participação no “Projeto Capacitação de Agentes Educacionais Envolvidos na Educação Escolar Indígena do Paraná”, junto ao PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE POPULAÇÕES e principalmente pela participação no “Vestibular Específico Interinstitucional para os Povos Indígenas no Paraná”.

Agradeço aos professores do PLE: Neiva Maria Jung, Maria Célia Cortez Passetti, Edson Carlos Romualdo e Sonia Aparecida Lopes Benites por contribuírem com minha formação acadêmica durante o período em que cursei suas respectivas disciplinas no mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida para a realização dessa pesquisa, e à Andréia pelo profissionalismo e dedicação no cumprimento de seu trabalho.

Às queridas amigas Ana, Renata, Greciely, Juliana pelas conversas, pelas leituras, pelos livros trocados e principalmente pela amizade construída.

Às companheiras do mestrado Kátia, Aline, Elaine, Fernanda, Letícia, Hérika que fizeram parte deste percurso.

Ao Eleandro por sua presença/ausência, pelo carinho, incentivo e compreensão.

À minha família pelo carinho e respeito, mesmo sem compreender minhas escolhas.

*Não há papel para o intelectual em geral
(...) Mas não existe razão para pensar que
um universitário ou um homem de letras,
como tal, seja mais lúcido sobre o estado
da sociedade ou mais resistente aos
chamados do poder. (...) Não existe então
um papel para o intelectual, o acadêmico.*

*Existem dois pontos de vista opostos:
partimos da igualdade ou da desigualdade,
partimos da inteligência como um bem
comum a todos ou da inteligência como
valor privado, restrito a alguns.*

(Jacques Rancière)

RESUMO

O presente estudo visa a explicitar os processos de identificação do sujeito-índio e a produção de sentidos sobre o conhecimento, tendo em vista as práticas discursivas decorrentes do acontecimento da inclusão indígena nas universidades paranaenses. Para tanto, nos inscrevemos na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, tal como desenvolvida por Pêcheux e Orlandi. O nosso material de análise constitui-se das redações produzidas por indígenas Kaingang na IV edição do *Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná* (2005), meio pelo qual se dá a inclusão. Para a análise desse material, foi necessário mobilizar outros textos, que passaram também a constituir nosso *corpus*: o Manual do Candidato, a Prova de Redação, a Prova Oral, as falas dos candidatos, textos de outras edições desse vestibular. Este procedimento funda-se no pressuposto de que é na relação entre essas diversas práticas discursivas que sujeitos e sentidos se constituem. Em nossas análises vimos que o modo como o acontecimento discursivo da inclusão indígena se materializa (na forma de uma lei estadual) instaura uma relação tensa entre o local (Paraná) e o nacional (Brasil), a unidade e a diversidade, cujos efeitos têm seus desdobramentos tanto pela mudança da nomeação do próprio processo Vestibular, quanto pela própria nomeação das línguas, instaurando-se, assim, modos de interpelação do indivíduo em sujeito e lugares de identificação para o sujeito-índio na relação com o Estado, com a escrita e com a oralidade. Na discursividade das redações, sujeitos e sentidos se constituem a partir de duas posições: uma indígena e outra ocidental. Na primeira posição, o conhecimento é significado como natural, social, coletivo em relação à memória de um passado, memória esta que é convocada pela metáfora da luta, sentido organizado pela presença de uma rede parafrástica que tem como eixo a relação conhecimento/arma. Essa memória do passado, que parece funcionar como o eterno, o fundante histórico do índio, atua na constituição desse sujeito-índio do presente. Na segunda posição, o conhecimento é significado, na relação com o presente, como algo que é da ordem do científico e institucional. Finalmente concluímos que o acontecimento discursivo da inclusão vai se constituindo por práticas discursivas que se produzem na relação entre o presente e uma memória e instauram a possibilidade de construção de um lugar de identificação de entremeio para o sujeito-índio e um novo sentido para seus saberes na relação com o Estado e com a diversidade.

Palavras-chave: Conhecimento, Práticas Discursivas de Inclusão, Processos de identificação

ABSTRACT

The identification process of the Indian subject and the production of meanings on knowledge are provided with regard to discourse practices of Indian inclusion in government universities of the state of Paraná, Brazil. The theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis, developed by Pêcheux and Orlandi, has been adopted in current analysis. Essays produced by Kaingang Indians at the Fourth University Entrance Exam for Indian Peoples of the state of Paraná (2005) through which inclusion occurred have been analyzed. Other texts, such as the Candidate's Handbook, Essay Exam, Oral Exam, conversations with candidates, texts from other previous editions of Indian Entrance Exam, were also employed to analyze the above material and integrated current corpus. Procedures have been based on the fact that subjects and meanings constitute themselves on the relationships between different discursive practices. The manner Indian discourse inclusion takes place (through a State law) causes a tense relationship between the local (the state of Paraná, Brazil) and the national (Brazil), between unity and diversity, whose effects develop by means of changes in the name of the Entrance Exam and in languages. The individual has thus been interpellated as subject and place of identification for the Indian subject with regard to the State, to writing and to orality. Within the essays' discursive condition, subject and meaning constitute themselves through Indian and Western stances. In the former, knowledge is natural, social and collective with regard to memory of the past. Memory is, in fact, recalled by the struggle metaphor which is organized by the presence of a paraphrase network whose axis lies in the knowledge/weapon relations. Memory of the past, which seems to function for ever, the founding history of the Indian, functions in the constitution of the current Indian subject. In the latter, knowledge is the current meaning within the scientific and institutional condition. Data show that inclusion discourse events constitute themselves through discursive practices that produce themselves between the present and memory. They also install the possibility of a construction from an in-between identification site towards the Indian subject and a new meaning for its knowledge with regard to the State and diversity.

Key words: knowledge; discursive practices of inclusion; identification processes.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
CAPÍTULO I	
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO OCIDENTAL: DISCURSO, SABER, PODER	18
1.1 DISCURSO, IDEOLOGIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	18
1.2 DISCURSO: SABER E PODER	23
1.3 SABER, DISCURSO, HISTÓRIA	29
1.3 O LUGAR DA ESCRITA E DA ORALIDADE NO DISCURSO	35
CAPÍTULO II	
CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA	42
2.1 LEITURAS DO NOVO MUNDO	42
2.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA	43
2.3 SOBRE OS KAINGANG	48
CAPÍTULO III	
AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO	54
3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS 1: NOÇÃO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO	54
3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS 2: A INCLUSÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE	58
3.2.1 O Local e o Nacional na Identificação do Sujeito	65
3.2.2 Alguns dos Saberes Necessários para a Inclusão: Oralidade e Escrita	68
3.2.2.1 A prova de redação no vestibular indígena: inclusão ou exclusão pela língua(gem)?	72
CAPÍTULO IV	
SUJEITOS E SENTIDOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO	77
4.1 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO-ÍNDIO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	78
4.1.1 Conhecimento, Identificação e Inclusão 1: Temporalidades	81

4.1.2 Conhecimento, Identificação e Inclusão 2: Todos ou Alguns?	84
4.1.3 Conhecimento, Identificação e Inclusão 3: Dominação e Resistência	85
4.2 LUGARES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO: ENTRE O SOCIAL E O INSTITUCIONAL	87
4.3 UNIVERSIDADE: LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO “A MAIS”	90
4.4 CONHECIMENTO NATURAL <i>VERSUS</i> CONHECIMENTO CIENTÍFICO	92
4.5 O CONHECIMENTO COMO ARMA: (RE) SIGNIFICANDO SENTIDOS E SUJEITOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A década de 1980 se caracteriza por acontecimentos históricos marcados pelo processo de redemocratização do país. Nesse período, alguns movimentos sociais organizados alcançam grandes dimensões e ganham força política na luta por seus direitos e por maior participação na vida social brasileira, cobrando do Estado a assunção de uma postura mais ativa perante questões como raça, gênero, etnia. Dentre esses movimentos, destacamos: o movimento indígena. Os povos indígenas, representados pelas lideranças e professores, começam a se organizar na luta pelos direitos civis, pela demarcação de suas terras e por uma educação diferenciada que possa dar conta da especificidade da cultura e da condição indígena.

De modo abrangente, os movimentos sociais reivindicam do Estado uma postura mais ativa perante a problemática da desigualdade e da exclusão latentes no país, cobram a tomada de medidas específicas para resolvê-las, como, por exemplo, a adoção de ações afirmativas, que promovam a igualdade e a inclusão daqueles denominados excluídos de alguns segmentos sociais.

A partir da década de 1990, intensificam-se as discussões sobre a adoção de ações afirmativas para a promoção da igualdade no Brasil, principalmente no setor educacional. Segundo Bernardino (2004: 29-31, *apud* SILVA, 2006: 24), a marcha Zumbi dos Palmares, que ocorreu em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, foi um dos grandes impulsionadores para que o Governo abrisse espaço na agenda pública brasileira para o tema das ações afirmativas. Em 1995, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) cujo objetivo é desenvolver políticas de ações afirmativas de valorização e promoção da igualdade racial. Também em 1995, adota-se uma política de cotas de abrangência nacional, que estabelece uma cota mínima de 30% de mulheres nas candidaturas de todos os partidos. Em 1996, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, o governo lança o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) cujo objetivo é desenvolver ações afirmativas para a inclusão dos negros em cursos profissionalizantes, universidades e outras áreas tecnológicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 trazem, nos temas transversais, a proposta de pluralidade/multiculturalidade cultural, visando buscar dar autenticidade e validade aos saberes dos diversos povos que contribuíram para a formação do chamado *povo brasileiro*, propõe então “novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos

grupos sociais que a produziram” (PCN, 1998: 153). Nesse sentido, temos a lei nº 19.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Sob o tema da pluralidade/multiculturalidade, o MEC também publica, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), que, a partir dos princípios legais do direito à cidadania e à diferença, apresenta a proposta de uma educação intercultural e bilíngüe (cf. RCNEI, 1998).

Fator relevante também, no que se refere às ações afirmativas no Brasil, foi a participação deste país, em 2001, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban – África do Sul. Nesta conferência, o governo brasileiro reconheceu perante as Nações Unidas a existência da discriminação racial no Brasil e também os efeitos causados àqueles que a sofrem. Assim, decidiu-se que era função do Estado elaborar planos de ação de compensação ou reparação às minorias raciais do país. Vemos aqui que a questão da igualdade e da inclusão passa a ser um objetivo constitucional que deve ser alcançado pelo Estado, deixando de ser apenas um princípio jurídico ou uma reivindicação dos movimentos sociais.

Segundo Moehlecke (2002: 199) o termo “ação afirmativa”, que teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1960, quando chega ao Brasil traz uma diversidade de sentidos decorrente, em grande parte, das discussões e experiências sócio-históricas dos países em que foi desenvolvida, tais como: Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, entre outros. Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa irá assumir significados como: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação”.

A ação afirmativa vem sendo destinada a diferentes grupos conforme as situações existentes em cada contexto, abrangendo grupos como minorias étnicas, raciais, mulheres e deficientes. Em sentido amplo, podemos compreender a ação afirmativa como uma política (pública ou privada) que atua no sentido de promover a representação de alguns indivíduos pertencentes a grupos que estariam excluídos total ou parcialmente de determinados setores da esfera social.

Nessa perspectiva, ela se define “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 1997: 233, *apud* MOEHELECKE, 2002: 200) e a

desigualdade de tratamento produzida, para promover o acesso aos bens e aos meios, se justifica como um modo de restituição da igualdade. Daí a ação ser de caráter temporário e não permanente. Ação afirmativa é entendida também como uma das formas de se “eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (SANTOS 1999: 25, *apud* MOEHELECKE, 2002: 200). Essas definições têm como base comum a idéia de ação afirmativa como um modo de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. De modo mais abrangente, as ações afirmativas têm como objetivo combater as diversas formas de discriminação racial, cultural, étnica, social, de gênero presentes em nossa sociedade. Segundo Gomes (2001: 91):

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais.

Do modo como as políticas de ações afirmativas vêm se desenvolvendo, emergem três idéias: as duas primeiras dizem respeito à necessidade de se combater de forma sistemática a discriminação em certos segmentos da sociedade e reduzir a desigualdade que atinge certos grupos; a terceira diz respeito à diversidade cultural que esses grupos considerados excluídos formariam. Para Moehelecke (2002) a idéia de diversidade atua no sentido de conferir uma identidade positiva aos grupos que antes eram definidos pela idéia de inferiorização; supõe também que a inclusão possibilitaria a convivência entre grupos diferentes, operando no sentido de prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

Em âmbito nacional, há apenas projetos de lei tramitando na Câmara e no Congresso Nacional. Quanto aos projetos, contemplam, principalmente, o acesso ao ensino superior. Dentre algumas propostas apresentadas, destacamos as seguintes: em 1993, a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; neste mesmo ano, o então deputado Paulo Paim (PT/RS) encaminha o projeto de Lei n.º. 1.239; em 1998, são apresentados os projetos de Lei n.º. 4.567 e 4.568; e, em 1999, o senador Antero Paes de Barros (PSDB) apresenta o projeto de Lei n.º. 298. Sobre esses projetos, Moehelecke (2002)

observa que as propostas são diversificadas, tais como: concessão de bolsas de estudo; política de reparação, garantindo o pagamento de uma indenização aos descendentes de escravos e garantindo sua presença no ensino público em todos os níveis; estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecimento de cotas mínimas para determinados grupos.

Apesar da diversidade de propostas, os projetos citados se justificam a partir de um mesmo ponto comum: a) a educação como um dos instrumentos que proporcionaria o desenvolvimento do país e a ascensão social; b) dados estatísticos que demonstram as diferenças de acesso entre alguns grupos no ensino superior público e a sua incompatibilidade com a idéia de igualdade, justiça e democracia; c) uma dívida histórica contraída pela escravidão dos negros e pelo massacre indígena, fatores que teriam contribuído para a atual situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e que implicam uma dívida do Poder Público para com esses povos.

Quanto à inclusão no ensino superior dos grupos sociais mencionados, apesar de existirem diversos projetos/decretos em torno desse tipo de ação afirmativa, ainda não foi aprovado um projeto de lei em âmbito nacional direcionado a esse fim. Há um grande impasse em torno do projeto de Lei nº. 3.627, que foi apresentado ao Congresso Nacional em 20 de maio de 2004. Este projeto institui a reserva de vagas para estudantes egressos do ensino público, especialmente negros e índios. Diante desse impasse e em resposta à necessidade de se promover a igualdade por meio da inclusão, principalmente em relação ao ensino superior, algumas Instituições de Ensino Superior vêm implantando políticas de ações afirmativas, amparadas em leis estaduais e na sua própria autonomia como órgão institucionalizado.

Os modos como as práticas de inclusão universitária se efetivam ocorrem distintamente: algumas são por sistemas de cotas; outras ocorrem por meio de reserva de vagas suplementares. A primeira lei com características apontadas acima foi aprovada no estado do Rio de Janeiro, entrando em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Esta lei estadual tem como base o sistema de cotas, que concede 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais aos estudantes oriundos de escolas públicas, selecionados através do SADE (Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio). Juntamente com essa lei é aplicada outra medida, aprovada em 2002, estabelecendo que as mesmas universidades estaduais devem destinar 40% de suas vagas a

candidatos negros e pardos.

Relativamente à inclusão indígena no ensino superior, algumas políticas vêm sendo produzidas há alguns anos. Em 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul aprova a normatização do Curso de graduação Normal Superior Indígena, com habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta política visa atuar na formação de profissionais indígenas na área da educação. Em 2007, a Universidade Federal de São Carlos cria uma política de inclusão que reserva (de 2008 a 2010) 20% de vagas para egressos do Ensino Médio cursado em escolas públicas ou escolas indígenas, sendo que 35% dessas vagas serão reservadas a estudantes negros e 1% a estudantes indígenas.

A primeira lei contemplando especificamente à inclusão no Ensino Superior foi aprovada no Paraná, em 2001. Esta lei garante vagas suplementares aos povos indígenas em universidades públicas paranaenses, isto é, criam-se vagas a mais que serão ocupadas somente por estudantes indígenas. Inicialmente cada uma das universidades estaduais paranaenses deveriam reservar 3 (três)¹ vagas anualmente para os estudantes aprovados no processo de seleção (vestibular); em 2006, o número de vagas aumenta para a ser 6 (seis). Em 2004, a Universidade Federal do Paraná assinou um termo de adesão a esta política de ação afirmativa reservando 5 (cinco) vagas, sua adesão corroborou com a mudança no critério que determinava somente a participação de sociedades indígenas do território paranaense. É importante ressaltar que as vagas suplementares abrangem a universidade como um todo, elas não são reservadas diretamente aos cursos, é o estudante que irá escolher o curso que vai fazer. Nesse sentido, temos estudantes indígenas cursando: Pedagogia, Ciências Sociais, Medicina, Enfermagem, Direito, História, Informática, Administração, Educação Física, etc.

A implementação dessas políticas públicas que se apresentam como medida que visa à inclusão de grupos sociais e étnicos na chamada sociedade nacional, mobiliza discursos sobre identidade. Diante dessa conjuntura, as ações afirmativas se configuram, do ponto de vista discursivo, como um como um *acontecimento* histórico do qual decorrem vários *acontecimentos discursivos*², entre estes situamos um acontecimento específico: o que se

¹ Para garantir a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, o governo concede uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (Quatrocentos Reais) para cada estudante aprovado no processo vestibular, que a receberá até concluir o curso.

² Compreendemos acontecimento conforme formulado por Pêcheux em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, isto é, como o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (Pêcheux, 2002: 16).

materializa no texto da lei estadual paranaense 13.134/2001³. Desse acontecimento discursivo decorrem várias *práticas discursivas*⁴ que retomam o discurso da lei em seu dizer, tais como: o Manual do Candidato, os textos produzidos pelos indígenas, as falas dos candidatos, as provas, etc.

Apoiando-nos teoricamente na Análise do Discurso, conforme desenvolvida por Pêcheux (França) e Orlandi (Brasil), teoria esta que leva em consideração as condições sócio-históricas e ideológicas na produção da linguagem (discurso), na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos, nosso objetivo é analisar as práticas discursivas decorrentes do acontecimento discursivo da lei, visando explicitar a constituição/identificação do sujeito-índio Kaingang e a produção de sentidos sobre o conhecimento. Para tanto, tomamos como material empírico as redações produzidas pelos indígenas Kaingang na IV edição do *Vestibular dos Povos Indígenas* (2005), cuja proposta-tema foi o “o conhecimento construído na universidade”. Para a análise desse material, mobilizamos outros textos, que passaram também a constituir nosso *corpus*: o Manual do Candidato, a Prova Oral, a Prova de Redação, redações de outras edições desse vestibular. Este procedimento funda-se no pressuposto de que é na relação entre essas diversas práticas discursivas que os sujeitos-índios se constituem como sujeitos de direito e instauram sentidos de inclusão e de conhecimento no contexto considerado.

A escolha pelas redações produzidas pelos indígenas Kaingang se deu primeiramente em virtude da diversidade de etnias que se inscreveram no vestibular, entre elas citamos: Kaingang, Guarani, Xetá, Xokleng. As redações selecionadas representam a etnia que apresentou maior número de candidatos: a Kaingang que abrange o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, o que já significa que optamos por um tipo de recorte que faz funcionar uma diversidade (os Kaingang de diversas regiões, com suas peculiaridades históricas e sociais) como unidade (a etnia Kaingang). E isso faz diferença.

Esse primeiro gesto de interpretação nos causa a ilusão de unidade na construção do nosso *corpus* empírico, pelo modo como vamos tentando especificar o campo em que irá intervir nossa análise. Na Prova de Redação de 2005, dos 98 textos produzidos, 74 deles era dos vestibulandos Kaingang. Pensamos que a quantidade aqui significa nessa relação político-cultural que se estabelece entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional.

³ Agradeço aqui a contribuição da Professora Ismara Eliane Vital de Souza Tasso, que nos ajudou também a olhar esse *acontecimento discursivo*, numa perspectiva foucaultina, como *Raridade*.

⁴ Na Análise de Discurso, o discurso é entendido como processo em curso, de forma que não é um conjunto de textos e sim de práticas discursivas. Esta se diferencia de outras práticas que ocorrem na sociedade por ser uma prática simbólica (cf. ORLANDI, 2000: 71).

Se no vestibular a população Kaingang é numerosa em relação às outras etnias, então a que se deve? Uma hipótese seria a de que os Kaingang têm uma densidade populacional maior do que outras etnias do Paraná. Segundo D'Angelis (2000), estima-se que a população atual dos Kaingang no Brasil está em torno de 21 mil a 22 mil pessoas distribuídas em 25 reservas, em quatro estados brasileiros (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Encontramos outra hipótese, para essa densidade populacional, em um estudo realizado pelo antropólogo Lúcio Tadeu Mota (1994) sobre a história dos índios Kaingang no Paraná do período de 1769 a 1924. Nesse estudo, o autor afirma que a história das relações desse povo com o não-índio se constitui pela resistência dos Kaingang. Mas aí vem outra pergunta: se resistiram, então por que o interesse, hoje, em frequentar o Ensino Superior, visto que historicamente eles vêm resistindo ao processo de escolarização em confronto com seus próprios processos de educação e produção de conhecimento?

Uma vez que a produção de sentidos não se dá no vazio, partimos do pressuposto da Análise de Discurso, segundo o qual o sujeito constrói seu dizer nas bases do imaginário com o qual se identifica. Dessa perspectiva, o imaginário no qual o sujeito-índio-Kaingang constrói seu dizer, sugere que o conhecimento tem por função sustentar os processos que vão da identificação à construção da identidade.

Para compreender o processo discursivo que envolve a temática do conhecimento colocada mobilizamos noções como: discurso, saber, poder, produção de conhecimento, língua, história, condições de produção, acontecimento, práticas discursivas, escrita e oralidade, de forma que o trabalho se organiza em quatro capítulos, que vão constituindo o percurso empreendido na reflexão da inclusão indígena na universidade e dos sentidos que essa prática política vai colocando em funcionamento/circulação, pela retomada e atualização de uma memória pelo acontecimento discursivo da lei.

No primeiro capítulo, abordamos a questão do(s) saber(es) na/da sociedade ocidental, tentando compreender primeiramente como se dá a construção do conhecimento em nossa forma de sociedade. Para tanto, explicitamos o quadro epistemológico em que se deu a Análise do Discurso de linha francesa, representada por Pêcheux, como ela se institui como teoria científica que relativiza, a partir da noção de ideologia, algumas noções como objetividade e neutralidade no processo de produção de conhecimento. Em seguida, tentamos tematizar, a partir de Foucault, as relações entre saber e poder, categorias estas que se implicam mutuamente, isto é, não há saber sem exercício de poder, e não há poder sem

produção de saber. Trilhamos também os caminhos da História para compreender como a História produz “saber” sobre o outro, concebendo que esse saber é já um lugar de exercício de poder sobre o outro. Perseguimos isso a partir da escrita da história, que toma a “escrita” como objeto de observação e o documento como lugar legitimado, e é pela escrita (historiográfica) que a História como ciência produzirá, em determinado momento, o saber sobre o outro, produzindo, assim, versões da história que vão em determinada direção – os grandes períodos, os grandes nomes – apagando-se assim outras versões como a dos povos denominados sem escrita.

Tendo em vista que a questão da história, dos saberes produzidos pelo discurso da História, coloca em jogo a relação entre povos sem história (sem escrita) e povos com história (com escrita), percorremos os caminhos da historicização da oralidade e da escrita, buscando seu lugar no discurso. Com base em Auroux (1992), vemos, que através do processo de *gramatização*, se construiu, no Brasil, um dos instrumentos de colonização/dominação dos povos indígenas e de seus saberes, onde a escrita tem seu papel fundamental. Esta tecnologia irá operar, ao mesmo tempo, como instrumento a serviço da colonização e como instrumento de produção de conhecimento sobre a língua. Com Gallo (1995) buscamos compreender como a escrita vai se instituindo como saber legitimado e a escola/universidade como o lugar de legitimação do texto escrito. Sobre o estatuto da oralidade e da escrita no discurso, compreendemos, com Payer (2005), que oralidade e escrita são dimensões distintas da linguagem, pois possuem modos particulares de produção e de circulação de sentidos e de subjetivação.

Em um segundo momento de nossa pesquisa (capítulo II), compreendemos que seria importante percorrer a história das relações entre os povos indígenas e os europeus no Brasil, tentando focar a questão da língua como elemento das relações e, ao mesmo tempo, de dominação. Lançamos primeiramente nosso olhar sobre o geral, focando a diversidade de povos e línguas indígenas que existiam no Brasil no momento da chegada do europeu e como, a partir das relações, perdeu-se muito da diversidade. Como nossa especificidade são os textos dos indígenas Kaingang, explicitamos alguns aspectos da história destes.

No terceiro capítulo, trouxemos para a reflexão as condições sócio-históricas e situacionais de produção dos textos indígenas. Primeiramente, buscamos refletir sobre como a noção de inclusão/exclusão é significada na sociedade e, conseqüentemente, como a diversidade é significada como excluída, na atual conjuntura. Em seguida, situamos e

refletimos sobre a inclusão indígena e algumas das práticas discursivas dela decorrentes. Focamos o *Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná*, para compreender os dispositivos e procedimentos da inclusão indígena e quais os saberes necessários para a inclusão. Como condições imediatas, trouxemos para a discussão a proposta-tema da prova de Redação da edição do vestibular analisado.

No quarto capítulo, analisamos os processos de constituição/identificação dos sujeitos e a produção de sentidos sobre conhecimento e inclusão a partir das redações. Primeiramente, vimos como se dão os processos de identificação na relação com o conhecimento e a inclusão; em seguida, percorremos alguns dos sentidos produzidos sobre o conhecimento indígena e sobre o conhecimento não-indígena.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO OCIDENTAL: DISCURSO, SABER, PODER

1.1 DISCURSO, IDEOLOGIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Considerando que nosso objeto de estudo é o modo de produção de sentidos sobre o que é conhecimento, objetivamos neste item explicitar o campo teórico de conhecimento no qual estamos inseridos, o da Análise de discurso francesa (AD), partindo do seguinte pressuposto: o de que falar dessa teoria, de sua constituição, é falar sobre o modo como se dá a construção de conhecimento sobre a linguagem pensada numa perspectiva materialista. Nesta direção, temos dois desafios a enfrentar. Um primeiro: assumir que falar em produção de conhecimento, filiando-se a uma teoria como a AD, é uma tomada de posição dentro da ordem do saber, já que, ao mesmo tempo em que explicitamos o modo como o conhecimento sobre a linguagem é produzido, estamos nos inscrevendo em uma posição que relativiza a própria posição científica entendida como neutra e objetiva. Da perspectiva discursiva, neutralidade e objetividade são noções entendidas como efeitos produzidos pelo imaginário⁵ (ideologia) na constituição do discurso científico. Um segundo desafio: lidar com esse pressuposto para descrever e interpretar o processo de produção de conhecimento textualizado nas redações de vestibular dos indígenas, construindo assim nosso dispositivo analítico que relaciona o real-simbólico-imaginário.

A Análise de Discurso inscreve-se em um campo interdisciplinar no qual intervêm questões relacionadas à língua(gem), à ideologia, à história, aos sentidos e aos sujeitos. Na constituição do quadro epistemológico que lhe define o campo de atuação, ela articula três regiões de conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a lingüística, como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1993: 163-164).

⁵ Imaginário é entendido aqui como naturalização dos sentidos produzidos pela ideologia.

A articulação das três regiões acima citadas não se deu como uma forma de simples transferência de campo ou de apropriação de um conhecimento, sem uma reflexão crítica sobre o mesmo. A inscrição da Análise de Discurso em um campo epistemológico interdisciplinar possibilita uma relação crítica entre esses conhecimentos que se articulam. Segundo Eckert-Hoff (2005: 125), pelo Marxismo podemos entender como se dá o encontro do lingüístico com o ideológico; pela Lingüística, podemos compreender “os funcionamentos que produzem os efeitos de sentido, se for considerada a língua como um processo”; “pela enunciação podemos considerar o sujeito dotado do simbólico e do imaginário, sendo o discurso visto a partir das suas condições de produção”. Essas três regiões de conhecimento são articuladas e atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, que nos leva a considerar a impossibilidade de separar a constituição do sujeito da constituição do discurso.

Ao descrever o modo como a Análise de Discurso vai constituindo seu campo de intervenção e instituindo-se como saber científico, podemos perceber que o saber científico é uma construção teórica, ele não existe na natureza. Paul Henry (1993: 16), retomando o texto sobre o instrumento científico escrito por Pêcheux sob o pseudônimo de Tomas Herbert, observa que Pêcheux considera como fundamentais para a constituição de uma teoria: primeiro, as condições nas quais uma ciência define o seu objeto e; segundo, o processo de “reprodução metódica” desse objeto.

- 1) *Toda ciência*, escreve Herbert-Pêcheux, é produzida por uma mutação conceitual num campo ideológico em relação ao qual esta ciência produz uma ruptura através de um movimento que tanto lhe permite o conhecimento dos trâmites anteriores quanto lhe dá garantia de sua própria cientificidade. Ele acrescenta que, num certo sentido, toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção. Além do mais, tal objeto não pode se destacar, através do jogo de um questionamento aleatório, da natureza que progressivamente o delimitaria tornando visíveis suas características.
- 2) Em cada ciência, dois momentos devem ser distinguidos. Primeiramente, o momento da transformação produtora do seu objeto, que é dominado por um trabalho de elaboração teórico-conceitual que subverte o discurso ideológico com que esta ciência rompe. Em segundo, o momento da “reprodução metódica” deste objeto, o qual é de natureza conceitual e experimental (PÊCHUEX, *apud* HENRY, 1993: 16).

Tomando como base a citação acima, a Análise de Discurso não poderia se constituir como teoria tomando emprestados conceitos de outras regiões de conhecimento sem reinventá-los. Por isso não se trata de Materialismo Histórico, Lingüística ou de Psicanálise, mas trata-se de um campo teórico que resulta da articulação dessas três regiões de

conhecimento. Articulação esta que não acontece de forma simétrica, pois a entrada dos conceitos emprestados de outras regiões de conhecimento na Análise de Discurso se dá de modos diferentes.

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2000: 20).

Ao atuar na articulação dessas três regiões do conhecimento, nos seus limites e fronteiras, a Análise de Discurso construirá seu próprio campo disciplinar constituindo um novo objeto (o discurso), que, nos dizeres de Orlandi (2000: 20), “vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto”.

O discurso, portanto, é definido por Pêcheux (1993) como efeito de sentido entre locutores, e não como simples transmissão de informações. Há outros processos que envolvem o funcionamento da linguagem, que colocam em relação os sujeitos e os sentidos afetados pelo simbólico, pela língua inscrita na história. São processos de identificação que envolve tanto a constituição dos sujeitos como a produção de sentidos. É na língua que a ideologia encontra seu lugar de materialização e é pelo discurso que se pode encontrar essa materialidade, seu funcionamento. O discurso é, portanto, o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos.

Orlandi (2001, 2004) firma dois pressupostos básicos para a reflexão sobre a linguagem. O primeiro é o de que os processos de produção de sentidos na história e na sociedade implicam três momentos indissociáveis: 1) sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir as condições de produção mais amplas; 2) sua formulação, fazendo intervir as condições de produção estritas – as circunstâncias específicas da enunciação; 3) sua circulação em determinada conjuntura e segundo certas condições. O segundo pressuposto firmado é o da indissociabilidade entre a ciência, a tecnologia e a administração – esta é pensada como o governo, o poder, a relação dos homens entre si, e com o Estado. Isto é, quando se concebe algo de determinada maneira, há aí a correspondência de toda uma tecnologia que irá desenvolver a possibilidade da instrumentalização do que é concebido, e isto será administrado socialmente de alguma maneira e refletirá sobre as relações de poder.

Podemos considerar, pois, a instituição de ensino (escola, universidade), na sociedade ocidental, como um lugar de produção, circulação de conhecimento e como um modo institucionalização, isto é, a escola, a universidade produz e regula o modo como o conhecimento (científico) é distribuído, circula e atinge as diferentes populações. Orlandi (2004: 133) concebe a existência, em nossa forma de sociedade, de uma escrita científica na relação com as diferentes tecnologias e com os fatos da linguagem urbana, ela considera então a urbanidade da escrita científica. A cidade vai significando, portanto, como um lugar que rege tanto a produção como a circulação da ciência:

A escrita científica nas diferentes variedades tecnológicas – e pensando-a no conjunto dos fatos da linguagem urbana – leva a pensar a questão da urbanidade da escrita científica. Isso não quer dizer que ela se dê empiricamente somente nesse espaço, o urbano, mas, onde ela estiver, ela vai estar significando o espaço da urbanidade (ligada a noções como civilidade, disciplinarização, polidez etc). E isto já traz um sentido ‘capaz’ de urbanidade. A cidade – ‘droit de cité’ – rege a produção e a circulação da ciência. Nós somos sujeitos de direito e sujeitos de conhecimento, em nossa forma social histórica (ORLANDI, 2004: 133).

A reflexão de Orlandi sobre a urbanidade da escrita científica nos faz refletir sobre a questão do acesso ao conhecimento científico pelos povos indígenas, principalmente aqueles que residem em terras indígenas. Se o conhecimento científico possui esse sentido de urbanidade, a universidade, também ela, irá significar esse espaço da urbanidade (civilidade, disciplinarização, polidez). Então, como os saberes dos povos indígenas irão significar na relação com a cidade, com a universidade? A questão da inclusão indígena na universidade pode significar também um movimento que vai da aldeia à cidade (universidade), um movimento que vai significando dois modos de organização do conhecimento. Movimento este que interpela o sujeito-índio a se inscrever nestes dois espaços e a produzir sentidos.

Quanto à divulgação científica, esta, afirma Orlandi (2004: 133), confirma a presença pública da ciência, “a publicização significa a própria possibilidade de se fazer ciência em uma formação social como a nossa. A divulgação científica, nessa perspectiva, é um índice da presença da ciência na nossa formação social”. O leitor de ciência seja ele especialista ou não, é um sujeito que participa do processo de divulgação científica praticando uma das formas de socialização do conhecimento. A partir disso, podemos dizer que o conhecimento científico vai se legitimando e se constituindo como saber das sociedades de tradição escrita, o saber ocidental. O que cria também a necessidade de sermos/tornarmos sujeitos escolarizados para termos acesso a este conhecimento. E esta necessidade afeta toda a sociedade e constrói, por

exemplo, a necessidade de inclusão na escola, na universidade – lugares legitimados, em nossa sociedade, a produzir e fazer circular o conhecimento - para se ter o acesso ao conhecimento científico. O que percebemos é que esse conhecimento vai significando como um discurso de verdade e outras formas de conhecimento vão sendo apagadas. Há, portanto, uma relação entre ciência e as coisas a saber. Nas palavras de Orlandi

Entre as coisas a saber na produção de sua vida cotidiana, o sujeito mobiliza diferentes formas de conhecimento, entre elas, para além do saber do senso comum, também as formas do saber erudito. A individualização do sujeito pelo Estado inclui, nesse processo, a administração da ciência (idem, *ibidem*, p. 133).

O conhecimento possui seu modo de significar nessa formação social que tem a ver com o modo como circula: “a constituição, a formulação, a circulação da ciência fazem parte do próprio sentido que ela adquire em uma sociedade como a nossa. A questão da divulgação científica põe em realce o modo de circulação do conhecimento e o sentido da ciência em nossa sociedade” (ORLANDI, 2004: 134).

O discurso da divulgação científica não é somente uma soma ou uma repetição de discursos, ele possui seu modo de articulação e produz efeitos particulares pelo seu próprio modo de circulação: “se um conhecimento vai circular em um percurso fechado, ou se ele vai circular mais abertamente em vários lugares, isso já está na própria maneira como ele está significando, como ele está sendo formulado e portanto não é indiferente ao seu modo de produção” (idem, *ibidem*, p. 134). Nesse sentido, Orlandi concebe a divulgação científica como interpretação, como uma outra discursividade que não é a da ciência, mas uma versão da ciência. Não se trata simplesmente de colocar de forma acessível os resultados das pesquisas científicas, mas “trata-se da passagem da *metalinguagem*, que é própria ao discurso científico, para a *terminologia*, no caso, *científica*, deslocando seu modo de significar” (idem, *ibidem*, p. 135).

Nessa passagem, perde-se algo que está presente na formulação do discurso pelo próprio cientista, pois divulgar não é fazer ciência, mas dar informação sobre ciência, sobre o que a ciência faz. Para Orlandi (2004: 135), esse processo interfere na própria sociedade, ele produz um “efeito de exterioridade da ciência”: “a ciência sai de si, sai do seu próprio meio para ocupar um lugar social e histórico no cotidiano do sujeito”. A ciência será vista, então, como afetando as coisas a saber⁶ no cotidiano da vida social. Esse efeito de exterioridade da

⁶ “As ‘coisas-a-saber’ representam assim tudo o que arrisca falta à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do ‘sujeito pragmático’: isto é, tudo o que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista (o fato de que

ciência é uma necessidade histórica, pois, em nossa formação social, o discurso da divulgação científica é correlato ao desenvolvimento das novas tecnologias de linguagem.

A ciência apresenta-se, pois, no cotidiano da sociedade, já que esta funciona em uma relação com o Estado, do qual a ciência faz parte. A própria maneira como o Estado administra as relações sociais, tem a ciência como componente. Em diferentes momentos da história social isto é diferente. Então podemos dizer que não são somente as novas tecnologias que importam, importa igualmente a própria maneira como o Estado se organiza e organiza a sociedade, pondo em funcionamento essa relação com o conhecimento (cf. ORLANDI, 2004: 136).

No espaço enunciativo da divulgação científica, a ciência é produzida como informação e, em seu próprio lugar, no discurso da ciência produz-se conhecimento. Esse processo produz seus efeitos particulares no modo como o conhecimento vai significar em nossa sociedade, isto é, há um sentido que se produz sobre o que é conhecimento em nossa sociedade e isto tem a ver com o modo como o saber científico foi construído na sociedade ocidental. Como efeito, o sujeito ocidental idealizado agora é um sujeito adulto, cristão, com o domínio de tecnologias de linguagem variadas e com capacidade, se não de produzir ciência, pelo menos de “ler” ciência (cf. ORLANDI, 2004).

1.2 DISCURSO: SABER E PODER

Refletir sobre a construção do saber requer também considerar o próprio estatuto do que se designa como saber. Nesse sentido, é interessante falarmos em saberes ou modos de considerá-lo como tal. Na sociedade ocidental, a construção do saber passa por processos sócio-histórico-ideológicos, ou seja, o saber se constitui e se institui como tal dentro de uma ordem do discurso, em dada conjuntura. E, neste processo, temos o que é permitido e o que não é permitido circular sob o estatuto de saber. Foucault, já no prefácio de *As palavras e as Coisas*, nos incita a refletir sobre uma noção plural de saber por meio da apresentação de um texto de Borges no qual faz circular uma classificação de animais encontrada em uma enciclopédia chinesa.

seja ‘real’, qualquer que seja a tomada que o sujeito em questão tenha ou não sobre a estrutura real) (...) há ‘coisas-a-saber’ (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às margens multifórmicas de um real do qual ‘ninguém pode ignorar a lei’ – porque esse real é impiedoso. As ‘coisas-a-saber’ são tomadas como redes de memória, as quais dão lugar a ‘filiações identificadora e não a aprendizagem por interação: a transferência não é uma interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’” (PÊCHEUX, 2002: 34-35, 54).

Foucault, ao retomar o texto de Borges, nos tira de nosso próprio centro, deslocando-nos para outra sociedade que apresenta seu modo próprio de construir os saberes sobre o mundo. Os critérios utilizados nessa classificação são distintos daqueles que estamos acostumados a ver ou a nos identificarmos. Para Foucault (1985: IX), a citação de Borges é mais que um Outro modo de ver o mundo. Nessa taxionomia encontramos o limite do nosso pensamento, “a impossibilidade de pensar isso”, pois falamos do lugar do mesmo e a vontade de verdade e o desejo da ordem do mundo coloca-nos sempre neste lugar, o Ocidente. O Outro representa o lugar do qual jamais ousaríamos pensar.

O texto citado por Borges coloca-nos frente à desordem dos modos de classificação e categorização, ele nos traz a possibilidade de uma outra forma de organização. Para Foucault (idem *ibidem*, p. XI), a desordem se instala no pequeno espaço que justapõe uma categoria e outra (ou uma letra alfabética e outra a, b, c, d), pois “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se”.

Nessa perspectiva, a linguagem é o não-espaço onde o impensável se materializa e significa, e a desordem se instala neste não-espaço da linguagem, ou seja, no espaço em branco, não preenchido pela matéria lingüística, que separa uma categoria da outra, mas também nos paradoxos constitutivos das classificações que unem todos os presentes da lista na categoria dos animais e a seguir separa-os, fazendo a distribuição dos animais nas casas em que são identificáveis.

O desconcertante riso de Foucault diante da classificação de Borges não resultou da “incongruência” do modo de classificar, mas da revelação da desordem silenciada no interior da própria ordem, que o confronto com o Outro fez emergir no mesmo. O texto de Borges, diz Foucault:

fez-me rir durante muito tempo, não sem um mal-estar evidente e difícil de vencer. Talvez porque no seu rastro nascia a suspeita de que há desordem pior que aquela do incongruente e da aproximação do que não convém; seria a desordem que faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis na dimensão, sem lei nem geometria, do heteróclito; e importa entender esta palavra no sentido mais próximo de sua etimologia: as coisas aí são “deitadas”, “colocadas”, “dispostas” em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes um espaço de acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum (idem, *ibidem*, p. XIII).

As heterotopias encontradas em Borges inquietam e desconstroem a organização – “que autoriza ‘manter juntos’ (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas” (idem, *ibidem*, p. XIII). Borges desloca as classificações do lugar-comum, colocando-as em

um lugar-Outro, a um pensamento sem espaço. O modo como os seres são distribuídos no texto de Borges instaura um espaço onde não nos é possível nomear, falar e pensar, pois estamos inseridos em uma ordem construída sob o olhar do Ocidente.

os códigos fundamentais de uma cultura- aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar (FOUCAULT, 1985: XVI).

A tentativa de organizar o mundo por meio da linguagem cria a ilusão de que essa (material simbólico) representa o empírico, ou seja, a de que as palavras referem às coisas porque estas têm uma existência físico-material. Ora, se os rótulos não são as coisas, então a classificação não produz a ordem de fato, mas produz efeitos de ordem, pois há sempre uma outra ordem possível em um outro lugar – como em uma Enciclopédia Chinesa. A classificação da Enciclopédia Chinesa presente no texto de Borges, escreve Foucault, perturba as familiaridades do pensamento da época (século XX) e do lugar (Ocidente). É desse lugar que nos habituamos a pensar o saber, lugar que se constitui como o Mesmo dentro da ordem do saber, enquanto aqueles que não pertencem a esta ordem do saber, a este espaço constituem-se como o Outro. Com isso, Foucault nos mostra que a produção de saber está também ligada à produção de discursos que circulam como “verdade”.

Foucault (1979: 4) ressalta que, ao analisar o discurso da Biologia, em *As palavras e as Coisas*, tentou compreender como é possível que, em certas ordens de saber, em certos momentos, ocorrem mudanças, transformações repentinas que fogem à imagem tranqüila da continuidade da produção de saber. Para ele, estas mudanças indicam “uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros”. Não é uma simples mudança de conteúdo, uma refutação de erros antigos, ou nascimento de novas verdades, não é também uma alteração da forma teórica – renovação do paradigma, mudança dos conjuntos sistemáticos. A questão colocada por Foucault aqui é a de se saber o que regem tais enunciados; e a forma como eles regem entra na constituição de um “conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos”. No nível da política e do regime dos enunciados científicos, “não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime

interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”.

Nesse sentido, podemos considerar a própria escrita que, em certo momento, se constitui no ocidente como um saber do ocidente. A instituição desse saber provoca também a passagem dessa sociedade, que em princípio seria de tradição oral, para uma sociedade de tradição escrita. A partir dessa passagem aquelas sociedades que não possuem a “escrita” serão interpretadas como o outro da/na história, como povos sem *escrita*. Essa passagem configura a forte relação entre produção de saber e exercício de poder.

Na perspectiva foucaultiana, não há saber sem certo exercício de poder. O poder produz saber não porque este lhe seria útil em seu exercício, mas porque saber e poder se implicam diretamente, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1997: 27). O poder deve ser considerado como uma rede produtiva, e não somente como algo negativo e repressivo que atravessa o corpo social. O poder não é algo que tem sua localização ou é exercido por uma classe dominante. Esta, assim como as instituições, está numa posição estratégica que lhe dá maiores condições para o exercício do poder sobre outras classes.

Mas a relação de “luta entre as classes”, apesar de ser desigual, não se constitui uma relação de poder entre um dominante e um dominado, o poder não pertence a ninguém, “ele se exerce”. A luta, qualquer que seja ela, se constitui como resistência dentro da rede de relações de poder, pois o poder sempre está presente e se exerce em múltiplas relações de força. O poder não existe como algo que se pode tomar para si e nem se localiza em um ponto específico; ele funciona como uma rede de mecanismos, da qual não podemos escapar, pois enquanto rede não há um exterior, uma fronteira que nos possibilite situar fora das relações de poder. O poder se mantém porque não é algo que simplesmente diz não, algo que reprime; ele se mantém porque “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (idem, *ibidem*, p. 8).

Segundo Machado (1979: XXI) as investigações de Foucault sobre como se formam domínios de saber, a partir de práticas disciplinares, é pertinente também no sentido de que, nas análises, é possível não considerar a distinção entre ciência e ideologia. A arqueologia como uma história do saber, tem como objetivo neutralizar a idéia de que a ciência é um “conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal e da ideologia”. Nesta

perspectiva, “todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber”. Dessa perspectiva, o sujeito do conhecimento não é a origem do saber, mas ele se constitui nas/pelas as relações de poder. Isso nos possibilita dizer que o saber não é neutro, mas sim que todo saber é político, “não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder”.

Falar em saber nos remete ao papel que o intelectual assumiu (assume) nesta ordem. Segundo Foucault (1979:70), a politização do intelectual se fazia a partir de duas coisas: primeiro, pela sua posição dentro do sistema capitalista na sociedade burguesa, na ideologia que esta sociedade impõe ou produz; segundo, pelo próprio discurso do intelectual que “enquanto revelava determinada verdade, descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas”. Havia, portanto, um intelectual “maldito” e um socialista, duas formas de politização distintas que se confundiram em algum momento de reação violenta do poder. “O intelectual era aquele que dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podem dizê-la”, ele era a consciência e a eloquência.

O intelectual era como o porta-voz, a consciência da massa. Mas o que os intelectuais acabaram descobrindo, escreve Foucault, foi que “as massas não precisam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem”. Entretanto a questão que se coloca é “que existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso, esse saber” (idem, *ibidem*, p.71). Será que é por isso que cada vez mais indígenas estão querendo entrar na universidade: para legitimar seu discurso e seu saber que são barrados pelo discurso e pelo saber ocidental?

Embora os índios produzam um discurso de reconhecimento de seus saberes, esse discurso parece não significar no espaço do outro (ocidental), isso passa pela relação imaginária que esse sujeito mantém com o real – não basta enunciar (formular), é preciso que isso circule, desestabilizando as redes de memória, para que esse dizer signifique no espaço da cidade e do Estado⁷. Parece que na universidade o índio não aparece como sujeito do saber, mas como objeto a partir do qual construímos saberes – ele, índio, nos fornece dados, que transformamos em ciência.

⁷ Agradeço à contribuição de Maria Onice Payer (2008) por nos ajudar a questão, para além da urbanidade, na dimensão do Estado.

Assim como a idéia de agente do discurso e da consciência, o próprio intelectual está dentro desse sistema de poder. É desse lugar legitimado dentro do corpo social que ele produz saber e produz verdade e exerce poder. Para Foucault (idem, *ibidem*, p.71), o papel do intelectual agora é o “de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, ‘da consciência’, do discurso”.

Foucault considera que teoria e prática possuem, entre si, uma relação parcial e fragmentária. A teoria já é uma prática não totalizadora, mas local e regional. Uma teoria:

luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma ‘tomada de consciência (...)’, mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma teoria é sistema regional desta luta (idem, *ibidem*, 1979:71).

Se, de um lado, ainda ignoramos o que é o poder (quem o exerce, onde o exerce, até onde se exerce, através de que revezamentos e de que instâncias), sabemos que “ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (idem, *ibidem*, p.75). Segundo Machado (1979: XXII), sabemos que há uma relação fortemente marcada entre saber e poder e que “é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. É enquanto é saber que tem poder”.

Alguns movimentos sociais (mulheres, indígenas, negros, homossexuais, prisioneiros) iniciaram uma luta específica, a partir da década de 1980, contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles. Sofrendo os efeitos de um poder que o exclui, podemos considerar que eles lutam contra esse poder através da busca pela inclusão dentro deste sistema de poder que se exerce sobre eles. Em uma ordem social em que a desigualdade opera como um fator de exclusão de determinados sujeitos, a inclusão instauraria a possibilidade de se obter os mesmos instrumentos, os mesmos saberes, tornando a luta menos desigual?

Nesta perspectiva, podemos considerar a própria relação entre as sociedades indígenas e a sociedade ocidental. Parece que na universidade o índio não aparece como sujeito do saber, pois a relação, construída historicamente a partir do exercício do saber-poder ocidental

sobre os povos indígenas, produziu, pelo discurso, esse imaginário do sujeito índio. Pensando essa relação, veremos então como se delineia a história como ciência que produz discursos e saber sobre do lugar do mesmo (o ocidente).

1.3 SABER, DISCURSO, HISTÓRIA

Antes de entrarmos na questão de base de nossa reflexão, é necessário explicarmos que não é nosso propósito aqui escrever a história do nascimento da história, até mesmo porque o próprio termo “história” traz diferentes significações: podemos falar de história como ciência e falar de história como ficção (não-ciência), tal como encontramos nas crônicas e nos romances (históricos); podemos pensar história enquanto uma prática de discurso historiográfico (prática interpretativa) e enquanto uma prática social (DE CERTEAU, 1982: 33). O que pretendemos é situar a História nos processos de produção de saber e de certo exercício de poder da sociedade Ocidental sobre outras sociedades, tendo em vista que este exercício de poder se dá por meio do funcionamento de certo modo de fazer história, que possibilitou a circulação de determinados discursos e/ou de determinadas versões da história sob a forma de saberes. Enfim, sobre o que passou a ser interpretado/legitimado como saber ou conhecimento.

Le Goff (1996), na obra *História e Memória*, afirma que os antigos historiadores acreditavam na idéia de que o nascimento da história estava ligado ao aparecimento da escrita. Talvez seja esse um dos princípios que os tenha levado a legitimar o documento escrito objetivo e verdade histórica, desconsiderando a sua dimensão de prática interpretativa:

durante muito tempo os historiadores pensaram que os verdadeiros documentos históricos eram os que esclareciam a parte da história dos homens, digna de ser conservada, transmitida e estudada: a história dos grandes acontecimentos (vida dos grandes homens, acontecimentos militares e diplomáticos, batalhas e tratados), história política e institucional (idem, *ibidem*, p. 106).

A tomada do documento escrito como objeto de investigação privilegiou de certo modo a legitimação dele como um discurso oficial, considerando-se também que a escrita é uma tecnologia que, há alguns séculos, não era acessível a toda a sociedade. Nesse sentido, uma prática, que pode ser ainda encontrada nos manuais escolares de história, é a divisão da história em grandes períodos, levando “assim, a privilegiar as revoluções, as guerras, as

mudanças de regime político, isto é, a história dos acontecimentos” (idem, ibidem, p. 204).

As crônicas, os relatos de viagem durante muito tempo foram considerados (e ainda hoje o são) como os grandes textos (documentos) históricos; textos que marcam, registram, sob a forma da escrita, as grandes descobertas realizadas pelo ocidente, o período das navegações: a “descoberta” da América, a “descoberta” do Brasil e a “descoberta” de tantos outros lugares. O fato é que, até que a interpretação desses textos seja questionada, discursos e sentidos já terão sido postos em funcionamento, em circulação como verdades proferidas ou encontradas pelo ocidente.

Considerando aqui o “(des)cobrimento” do Brasil, o texto fundador é a Carta de Pero Vaz Caminha, é a leitura, realizada por ele, da terra chamada Brasil que circulará nos manuais escolares. É o texto que marca o ponto inicial. (Quando tudo começou?). Uma folha de papel em branco, uma pena, tinta e de repente a nova terra passa a existir no mapa do ocidente, na história, e tudo que existia antes é apagado, silenciado. O lugar é nomeado, a terra não é mais terra de “ninguém”, ela agora pertence ao mapa do ocidente.

Orlandi (1990: 13) inicia seu texto *Terra à Vista*, analisando o próprio enunciado “terra à vista” como um enunciado que inaugura o Brasil. Enunciado este repetido ritualisticamente cada vez que os navios encontram lugar para aportar, não é algo original. “É chapa cristalizada, estereotipada. Comentário de aventureiros. Fala de piratas. De descobridores”. É o próprio discurso das descobertas. É o discurso do “des-cobrimento”. Mas também pode significar uma exclamação “de júbilo, de surpresa, de alívio, de apreensão, de curiosidade”. O que está à vista ganha um sentido específico neste contexto: o que é visto passa a existir a partir do olhar de quem vê, adquire o estatuto de existência. “Ver, tornar visível, é forma de apropriação” (idem, ibidem, p. 13). Aquilo que o olhar alcança é o que se torna possível ao alcance das mãos. “O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente sua posse. A submissão às letras começa e termina no olhar”.

Terra à vista, para Orlandi (idem, ibidem, p. 14), fala sobre o Brasil é o olhar que inaugura, atesta nas letras o nosso nascimento lavrado na *Carta*. Para os europeus, *Terra à vista*, marca o momento do processo de apropriação, de conquista. “O discurso das descobertas é um discurso que domina a nossa existência como brasileiros, quer dizer, ele se estende ao longo de toda a nossa história, produzindo e absorvendo sentidos”.

Honório (2002: 178), analisando o processo de nomeação nos textos de Staden

(1557), argumenta que o sujeito constrói seu dizer explicitando uma *não-coincidência-enunciativa*, uma heterogeneidade que constitui seu discurso. E, nesse processo de nomeação, “a visibilidade das coisas é parametrizada pelo de fora: nomes, medidas, categorias do velho mundo desfilam no discurso de produção de uma transferência lingüístico-cultural ampla”. Isto é, “no discurso do descobrimento, visões similares aproximam as coisas de “cá” com as coisas de “lá”.

Para Honório (idem, ibidem, p.179), desde a (des)coberta, o índio já não pode mais nomear sozinho, pois “o discurso da descoberta institui um lugar a partir do qual se pode nomear”, pois a “clareza do novo mundo parece só ser possível pelo retorno aos nomes do mundo cristão, ou melhor, pelo retorno ao *centro*”. Neste espaço enunciativo, “locutores ocidentais ‘importam’ de seu país para o Brasil os nomes já-lá: *Santa-Catarina, São-Vicente, São-Sebastião*. Neste jogo paralelístico de topônimos, os santos (re)batizam os ‘lugares próprios do indígena’”. A voz do outro é retomada para, em seguida, se apagada.

Orlandi (idem, ibidem, p. 14) aponta para a existência de uma relação entre o discurso das descobertas e o discurso científico “que lhe dá um modo de existência ideológico, que vai assim resultar em um ‘fechamento’: descobrir é dizer o conhecido”. Da perspectiva discursiva, os discursos estabelecem uma história não no sentido cronológico, mas a história entendida como algo da ordem do discurso: não há história sem discurso e é no discurso que a história não é concebida somente como evolução, mas como produção de sentido. “O discurso das descobertas institui uma modalidade para o estabelecimento e existência da nossa história, dos nossos sentidos. Esse modo tem de específico o apresentar-se justamente sob a forma do discurso etnológico”.

O discurso das descobertas institui uma prática ideológica de tal modo que a própria instituição se apropria desse discurso “e, despossuindo dele o antropológico, o folcloriza ao mesmo tempo em que elide— elidindo a materialidade histórica sob o pretexto da cientificidade – o fato de que os acontecimentos históricos não o são por si, mas porque reclamam um sentido” (idem, ibidem, p. 14). Nessa perspectiva, um dos efeitos da constituição do discurso colonial, que tem no discurso das descobertas seu grande produto, é o fato de terem reconhecido somente o aspecto cultural e terem desconhecido, apagado o histórico e o político. Como efeito desses discursos, que nos submetem ainda hoje ao “espírito” colonial, temos nossa historicidade negada, apagada; somos apontados como seres culturais (singulares), a-históricos.

De Certeau (1982: 9), ao descrever a cena do descobrimento da América por Américo Vespúcio, escreve que o conquistador, após um momento de espanto diante da presença da América, Índia, Mulher, nua, sem nome, “irá descrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isto será a América “Latina”. Diante da nova terra, a surpresa esboçada disfarça “uma colonização do corpo pelo discurso do poder. É a *escrita conquistadora*”. O novo mundo será considerado uma página em branco e nela será escrito o “querer ocidental”, passando a existir sob o olhar do ocidente. Essa escrita sobre o outro,

Transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre um *querer escrever* e um *corpo escrito* (ou a escrever) fabrica a história ocidental. A *escrita da história* é o estudo da escrita como prática histórica (idem, ibidem, p. 10).

O outro é o objeto que se busca: ao mesmo tempo em que se opera a proximidade, há também um distanciamento, uma clivagem entre o discurso e o corpo social. Esta clivagem “faz falar o corpo que se cala. Supõe uma decalagem entre a opacidade silenciosa da ‘realidade’ que ela pretende dizer, e o lugar onde produz seu discurso, protegida por um distanciamento do seu objeto”. Há, portanto, uma violência do corpo que “não alcança a página escrita senão através da ausência, pela intermediação dos documentos que o historiador pode ver na praia de onde se retirou a presença que ali os havia deixado, e pelo murmúrio que deixa perceber, longinquamente, a imensidão desconhecida que seduz e ameaça o saber” (idem, ibidem, p. 14-15).

“A historiografia separa seu presente de um passado” repetindo o gesto de dividir a história em grandes períodos numa cronologia linear: Idade Média, História Moderna, História Contemporânea. Há uma disputa de interpretações para os acontecimentos, mas nessa disputa algumas interpretações dominantes tomam visibilidade no corpo social, na história (oficial) enquanto outros permanecem na invisibilidade, no esquecimento. Como resultado, temos que alguns sentidos são naturalizados, mantendo-se, portanto, uma suposta linearidade da/na narrativa histórica. Daí, entendermos que a história é feita de versões, de lembranças e esquecimentos, processos que possibilitam a irrupção de outros sentidos, outras versões da história. Segundo De Certeau

cada tempo “novo” deu lugar a um discurso que considera ‘morto’ aquilo que o precedeu, recebendo um “passado” já marcado pelas rupturas anteriores. Logo, o corte é o postulado da interpretação (que se constrói a partir de um presente) e seu objeto (as divisões organizam as representações

a serem reinterpretadas). O trabalho determinado por este corte é voluntarista. No passado, do qual se distingue, ele faz uma triagem entre o que pode ser ‘compreendido’ e o que deve ser esquecido para obter a representação de uma inteligibilidade presente. Porém, aquilo que esta nova compreensão do passado considera como não pertinente – dejetado criado pela seleção dos materiais, permanece negligenciado por uma explicação – apesar de tudo retorna nas franjas do discurso ou nas suas falhas: “resistências, “sobrevivências” ou atrasos perturbam, discretamente, a perfeita ordenação de um “progresso” ou de um sistema de interpretação. São lapsos na sintaxe construída pela lei de um lugar. Representam aí o retorno de um recalcado, quer dizer, daquilo que num momento dado se tornou impensável para que uma identidade nova se tornasse pensável (idem, ibidem, p.15-16).

Nesse sentido, vemos operar uma mudança na própria escrita da história e também no objeto da história, marcando-se, assim, o aparecimento de uma Nova História. Rancière (1994), na obra *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*, faz uma reflexão sobre o modo como a disciplina história se constituiu, ao mesmo tempo, como ciência e não-ciência. Para isso, ele parte da problemática que envolve o nome “história” que designa uma história enquanto ciência pautada no “real”, na cientificidade, na razão e também designa uma história enquanto ficção, presente nas crônicas e nos romances históricos. O trabalho do historiador é compreendido como uma “batalha secular” com a palavra, e aí podemos entender a própria palavra “história”.

Ao refletir as rupturas no modo de fazer história, Rancière (idem, ibidem, p. 9) explica que os historiadores que quiseram romper com a velha forma de fazer/contar história – sob a forma da crônica - conferindo à disciplina um *status* de ciência, tiveram de lutar “com os pressupostos e os equívocos ligados ao próprio nome da história”. Acresce ainda: “uma história, no sentido ordinário, é uma série de acontecimentos que ocorrem a sujeitos geralmente designados por nomes próprios”. E a revolução da ciência histórica veio “justamente revogar o primado dos acontecimentos e dos nomes próprios em proveito das longas durações e da vida dos anônimos”. E desse modo a história reivindicou seu pertencimento à idade da ciência e à democracia, ao mesmo tempo.

Para explicar as mudanças neste campo de saber, Rancière (idem, ibidem, p. 20) retoma a obra de Braudel *La Méditerranée à l' époque de Philippe II*, e explica que, quando Braudel nos conta a morte de Philippe II, ele conta alguma coisa que não contou no lugar, em conformidade com a ordem do acontecimento e da narração: “uma cena que deveria ter parado o relato e que não o fez”. Este acontecimento narrado por Braudel é caracterizado por Rancière como um não-acontecimento, pois se situa “fora da localidade e lugar que lhe devia

caber. Mas a morte deslocada do rei Philippe II possui uma lógica no relato de Braudel, ela de certa forma é uma espécie de metaforização da morte de uma certa história, aquela dos grandes acontecimentos e dos reis. “O acontecimento teórico sobre o qual se fecha o livro é este: que a morte do rei não faça mais acontecimento. A morte do rei significa que os reis estão mortos como centros e forças da história”. Há, neste processo, um deslocamento científico que “responde ao deslocamento de uma política que não atinge mais a ordem dos reis, mas a das massas” (idem, *ibidem*, p. 25).

A partir desse momento, o olhar se volta para outros objetos: as massas, outros povos que até então eram considerados sem história, como, por exemplo, os povos indígenas. Segundo Motta (2000: 3), até os anos de 1970, no Brasil, os índios eram considerados povos sem passado e sem futuro. Acreditava-se que eram “irreversíveis a sua assimilação à sociedade envolvente e seu fim diante do avanço nas áreas de fronteira”. Seu passado não era objeto de estudo dos historiadores por motivos metodológicos, pois como povos sem escrita eram também considerados povos sem história: “temia-se o campo das tradições orais, ou o mergulho na documentação produzida pelos agentes de conquista: religiosos, administradores, viajantes, militares, etc.”.

As mudanças ocorridas neste campo de saber dar-se-ão também quando os indígenas começam a atuar em nível nacional e internacional, utilizando-se dos mecanismos jurídicos para fazer valer seus direitos no interior da formação social. Isso ocorreu principalmente nos setores ligados a terra. E de outro lado, a história e a antropologia foram cedendo às resistências quanto à abordagem metodológica. As questões metodológicas colocadas como impedimento para trabalhar com os povos sem escrita foram vencidas a partir do momento em que se começou “estudar questões relacionadas com a cultura popular, pois aí também as fontes não eram ‘confiáveis’” (idem, *ibidem*, p. 4).

A história diante desses novos objetos – sociedades ágrafas ou de tradição oral, classes subalternas, rurais e urbanas e seus movimentos sociais e sua cultura – acaba produzindo novos métodos e legitimando novas fontes, como, por exemplo, as fontes orais, consideradas não ‘confiáveis’ até então.

Essas mudanças possibilitaram a explicitação dos modos de dominação do ocidente sobre os povos indígenas e, por outro lado, a explicitação da resistência destes povos diante de políticas indigenistas, que buscavam a integração total desses povos à sociedade envolvente. Processos esses que foram muitas vezes silenciados em detrimento de uma classe dominante

que possuía os meios de produção e circulação de determinados saberes, como, a própria escrita histórica.

Hoje, podemos também dizer que muitos povos indígenas, por já dominarem a tecnologia da escrita, começam a contar sua versão da história não só pela oralidade, mas produzindo textos. E, nessa textualização, sentidos sobre eles, sua história, seu modo de pensar o que é conhecimento se materializam.

1.3 O LUGAR DA ESCRITA E DA ORALIDADE NO DISCURSO

No artigo “Discurso, Memória, Oralidade” (2005), Payer apresenta uma discussão sobre oralidade a partir de algumas reflexões realizadas em Análise de Discurso. Traz, pois, grandes contribuições para as pesquisas que se realizam a partir de métodos que trabalham com textos orais, tanto nos estudos da linguagem como na História. A discussão proposta pela autora põe em questão o estatuto conferido à oralidade, que é abordada, no campo do discurso, como *prática histórica de linguagem*.

Um dos aspectos apontados diz respeito a uma tendência que comumente imprime um tratamento empírico à Oralidade, ao lidar com dados obtidos em pesquisas de campo. Segundo Payer (2005: 3), “esses dados necessitam ser considerados como fatos discursivos, uma vez que *os discursos que se encontram na Oralidade são, também eles, historicamente produzidos*”. Nessa perspectiva, Oralidade é entendida como “*um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos*” e os discursos produzidos sob o estatuto da Oralidade “*encontram-se envolvidos, como materialidade lingüístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas a da Escritura - que se conflitam na sociedade*” (idem, ibidem, p. 3-4).

Para Payer (2005: 5), se estudarmos a oralidade simplesmente como um material de linguagem de dimensão empírica diferente da escrita, trabalharemos “com os mesmos pressupostos teóricos com que se lidam com a linguagem dos documentos/textos escritos”. Por outro lado, se considerarmos a Oralidade como uma prática discursiva com suas condições de produção, seu modo circulação, seus sujeitos, sua memória, “então podemos compreender a Oralidade em uma dimensão que vai bem além da diferença empírica”.

As questões empíricas surgidas no trato com o texto oral podem sim ser um indício inicial da observação de uma diferença: de que se trata, de fato, de uma “linguagem outra”, de uma alteridade às vezes incontornável com

relação ao domínio do discurso escrito. Pois, como se compreende em Análise de Discurso, toda *linguagem outra* é indício de uma *formação discursiva outra*, isto é, de um *discurso outro*, que como tal supõe um *sujeito outro*, um *outro lugar de fala*, uma outra *posição discursiva*. São de fato outras posições de sujeito que se apresentam na Oralidade, outros *pontos de partida das interpretações*, enfim, *outra racionalidade* (idem, ibidem, p. 6).

Nesse sentido, Payer afirma que, a partir de suas pesquisas com a língua dos imigrantes, “foi possível compreender que os sentidos e as interpretações que se encontram na Oralidade são susceptíveis de manifestar um outro *lugar de discurso*, no caso o do sujeito imigrante, sujeito que fala a partir de um seu lugar” (idem, ibidem, p. 7).

No Brasil, as reflexões sobre a relação entre Oralidade e Escrita, na Análise de Discurso, adquirem especificidades no que diz respeito ao modo de tratamento de ambas, já que consideram que as condições de produção “exteriores” à língua interferem no modo como “o oral faz discurso”. Segundo Payer (2005: 10) esta consideração se dá na medida em que:

- a) esse "exterior" se inscreve, pelo imaginário do sujeito que produz linguagem, no "interior" da significação (cf. Pêcheux, 1990, 1990b, 1988); e
- b) a oralidade é considerada ter um estatuto particular nos processos discursivos que participam da constituição histórica da sociedade brasileira, dada a especificidade desta história como país de colonização, conforme os trabalhos de E. Orlandi (1990, 2001 entre outros).

A relação entre uma sociedade e a língua não é uma relação natural, mas sim historicizada (Orlandi, 1990, Payer 2005). A divisão rural/urbano, quase recoberta pelo oral/escrito, leva muitas vezes “a uma consideração da oralidade como *uma produção de linguagem ‘natural e espontânea’*, (...) como se o discurso na oralidade fosse independente da história, ou como se as forças da determinação histórica não atingissem o domínio da oralidade”. Payer (2005: 13) compreende que a oralidade é *historicamente produzida*, é “*um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita*”. O que está no domínio da oralidade não está aí por acaso, “mas por um processo histórico que mantém nesta ordem certos saberes que continuam sendo considerados em seu lugar de “saber oral”, desautorizados na ordem da institucionalização (escrita) dos saberes. Desautorização que é também histórica” (idem, ibidem, p.14).

Considerando oralidade e escrita como *dois discursos distintos*, S. Gallo (1992), em seus estudos, delineia como se deu a legitimação da Escrita, e como, nesse processo de legitimação, a oralidade adquire uma forma marginal. Para tanto, retoma a história desde a

Escrita Sagrada, explicando como Escritura e Escrita se identificavam, ou seja, a Escritura (Sagrada) era a única escrita possível. Enquanto sagrada, a Escritura era considerada inquestionável e imutável, pois era a palavra de Deus. De seu lado, a Escrita (letra), enquanto a forma que se tomava a palavra de Deus produzia, nas mesmas condições, o efeito de sentido único e verdadeiro. Embora Escritura e Escrita se representassem como Escrita, era possível a sua oralização, recitação. Para Gallo, há, neste ponto, duas instâncias de oralidade: uma que se opõe ao texto escrito que não é Escrita e nem é passível de ser (oralidade de tipo 1); a outra instância de oralidade (oralidade de tipo 2) é a oralização da Escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas.

Há uma mudança que se opera na noção de “letras” para “letra”, os contratos jurídicos, que antes eram feitos oralmente (oralidade de tipo 1), começam a ser Escritos. “Essa Escrita se constitui na transcrição da oralidade de uma ‘variedade lingüística’”. Podemos dizer, portanto, que à Escrita Sagrada correspondia uma oralidade (do tipo 2) e à oralidade (do tipo 1) passou a corresponder uma Escrita. Temos, então, dois processos interpenetrando-se e confrontando-se: “por um lado uma Escrita (e sua oralização) cujo efeito é produzir um sentido verdadeiro, único e imutável. Por outro lado, uma oralidade (e sua transcrição), cujo efeito é produzir um sentido não-transparente, inacabado e ambíguo” (idem, *ibidem*, p. 48).

No segundo caso, salientamos que a “variedade lingüística” transcrita nos contratos jurídicos é aquela falada na corte. Percebemos aí o processo de legitimação de uma variedade lingüística, a instituição do poder da escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e desambigüizado. Da perspectiva discursiva, esse sentido único, verdadeiro, desambigüizado é um efeito ideológico e se estenderá por séculos. Segundo Gallo (1995: 48), “se a produção de um sentido único e desambigüizado fosse uma propriedade intrínseca da Escrita, bastaria a transcrição acontecer para que ele fosse produzido”.

Gallo (1995) aponta para o divórcio entre a revelação e a razão, que produz a idéia de uma outra “verdade” que “conduz à idéia de que a submissão do indivíduo à religião não é indispensável para se chegar ao conhecimento” (HAROCHE, 1984, *apud* GALLO, 1995: 50). Nesse quadro, torna-se possível a legitimação de uma Escrita que não é a Sagrada. Essa Escrita e sua oralização produzirão igualmente um feito de sentido único e verdadeiro, tendo como pressuposto não a fé, mas a razão. Há novamente dois processos de produção de sentido se entrecruzando - dois efeitos de sentidos idênticos, em oposição.

A conseqüência disso é que “a Escrita enquanto transcrição da oralidade (do tipo 1)

vai se aproximando progressivamente da Escrita enquanto Escrita Sagrada”, enquanto a oralidade de uma variedade lingüística estará progressivamente se separando da forma Escrita, que em um primeiro momento a representava graficamente. “Essa Escrita, como vimos, ao seguir o caminho da legitimação, transformar-se-á, enquanto que a oralidade conservar-se-á na sua condição de ‘forma legítima’” (idem, ibidem, p. 50).

Segundo Gallo (1995: 50-51), a Escrita latina e sua oralização será praticada em função das línguas românicas que vão surgindo em seu lugar; entretanto, se conservariam, da mesma forma, dois processos discursivos interpenetrados: “por um lado uma Escrita legítima, e por isso produtora de um sentido único e verdadeiro, e sua oralização. Por outro, uma oralidade não legitimada, e por isso mesmo, produtora de sentidos múltiplos e inacabados, e sua transcrição”.

Gallo (1995) argumenta que não é o léxico, nem a sintaxe que legitimam uma produção lingüística. Mas que ambos são produtos de um processo histórico e político. Portanto, a legitimidade da Norma é um efeito ideológico, que conduz à produção de um sentido ‘único’ e verdadeiro. Assim, a oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida conforme a Norma, mas por não passar pelo processo de legitimação.

Auroux (1992), em *A revolução tecnológica da gramatização*, propõe uma abordagem das circunstâncias em que nasceram as disciplinas consagradas à linguagem, qual seu impacto sobre o desenvolvimento cultural humano e quais são os grandes movimentos envolvidos neste processo. Para tanto, parte de duas teses: a primeira é de que a escrita é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem; a segunda, diz respeito à mudança que se operou no processo de *gramatização*⁸ levando à produção de gramáticas e dicionários de todas as línguas do mundo na base da tradição greco-latina e não somente dos vernáculos europeus. Para Auroux, a língua é regulada por *instrumentos lingüísticos* (gramáticas e dicionários), logo a instrumentalização de uma língua e não de outra interfere na *relação dessa sociedade com a língua*. Assim como os diferentes processos pelos quais se dá a instrumentalização produzem diferentes resultados na relação das sociedades com as línguas. Segundo Payer (2005: 12) “isto conseqüentemente interfere (...) na relação com a linguagem e com o discurso oral e escrito”.

A mudança no processo de gramatização que se deu a partir do Renascimento europeu: além de mudar substancialmente a “ecologia da comunicação humana”, “deu ao

⁸ Como gramatização o autor entende o processo de produção de gramáticas e dicionários de todas as línguas do mundo na base da tradição grego-latina e não somente dos vernáculos europeus.

Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (AUROUX, 1992: 9). Nesse sentido, Auroux considera a gramatização uma revolução tão importante para a história da humanidade como a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX.

No capítulo intitulado “O nascimento das metalinguagens”, há uma referência aos trabalhos que procuram apresentar um conhecimento histórico de algum aspecto das ciências da linguagem. Desse modo, a produção de um novo conhecimento está sempre assentada em um conhecimento já produzido, isto é, o conhecimento não é atemporal.

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber (...) porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, assim como um horizonte de projeção (idem, ibidem, p.11).

Com isso, podemos dizer que todo saber possui uma temporalidade histórica e que ele não destrói seu passado; mas “o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói” (idem, ibidem, p. 11-12). Nessa perspectiva, o saber enquanto produto histórico é resultante de uma interação das tradições e do contexto.

Auroux (1992: 33) divide o saber em dois: *epilingüístico* e *metalingüístico*. O saber *epilingüístico* é concebido como o saber inconsciente que todo falante possui de sua língua e da linguagem, seria uma espécie de metalinguagem não consciente do falante, ou seja, todo falante de uma dada língua sabe o que é um nome antes mesmo que um gramático o tivesse definido ou classificado. O saber *metalingüístico* é um saber construído, manipulado e representado através de uma metalinguagem. A relação entre esses dois tipos de saber se dá num *continuum*, isto é, o saber *epilingüístico* não deixa de existir com o aparecimento do saber *metalingüístico*; e este “não traz automaticamente um conteúdo novo sem entrar no *metalingüístico*” (...) “para manifestar a consciência *epilingüística*”.

O nascimento das metalinguagens tem, portanto, forte relação com o aparecimento da escrita, já que o processo no qual se deu o aparecimento da escrita é um processo em que se dá a objetivação da linguagem e de representação *metalingüística*, no qual o saber *lingüístico* passa de um saber *epilingüístico* para se transformar em um saber *metalingüístico*, sem que o primeiro desapareça. Para Auroux (1992: 20) “se a escrita desempenha um papel fundamental na origem das tradições *lingüísticas*, não é porque ela seria nela mesma um saber *lingüístico*

novo, é no curso de um processo histórico e complexo”. E é pela gramática que o Ocidente vai designar parte essencial de seu saber lingüístico. Em alguns momentos, os europeus acreditaram que as línguas ameríndias não tinham uma gramática.

Seu erro foi ter confundido o saber metalingüístico com o saber epilingüístico, a gramática como representação e a gramática operando na produção da linguagem. No que tange à primeira, entretanto, é certo que na grande separação entre o oral e o escrito ela não poderia estar do lado do oral (idem, *ibidem*, p. 24).

As sociedades orais não são, portanto, uma sociedade sem gramática, há um saber gramatical em funcionamento, mas não refletido, sistematizado; há um conjunto de regularidades lingüísticas compartilhadas pelos falantes da língua, o que não há nessas sociedades orais é um saber metalingüístico produzido da perspectiva do próprio índio (endogramatização). Isto nos faz pensar que há uma separação entre o oral e o escrito, entre o saber metalingüístico e o saber epilingüístico e que houve um processo no qual a escrita se legitimou como um saber dominante e como instrumento de dominação. A colonização e a exploração de vários povos e territórios “encetam o longo processo de descrição, na base da tecnologia gramatical ocidental, da maior parte das línguas do mundo” (idem, *ibidem*, p. 29).

A gramática se torna, ao mesmo tempo, uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las. O que temos é uma mudança de orientação da prática da gramática, ela passa de instrumento de acesso à escrita para instrumento de aprendizagem de línguas. Mais do que isso “os conhecimentos dos ocidentais não dão apenas lugar às teorias sobre o nascimento da história das escritas, elas são um instrumento de dominação e de acesso aos saberes de outras civilizações” (idem, *ibidem*, p. 66). Nesta perspectiva, a gramatização atende aos interesses de colonização, sendo utilizada para a exploração e dominação de territórios, de povos e seus saberes.

Para Auroux (1992: 29), as transformações dos saberes lingüísticos não são acontecimentos isolados, eles “são fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem”. O que faz a reflexão lingüística deslanchar é a alteridade, concebida enquanto tal essencialmente do ponto de vista da escrita. Esta perspectiva acredita que a escrita, ao fixar a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca como um problema a ser resolvido. M. de Certeau (1982) observa que essa é uma *escrita conquistadora* e que, ao escrever o outro, o conquistador irá escrever sua própria história.

Auroux (1992: 29) aponta, então, para a necessidade de se conceber a gramática como um instrumento lingüístico e não como uma simples descrição da linguagem natural. A metáfora do martelo – que prolonga o gesto da mão transformando-o -, caracteriza a gramática como instrumento que prolonga a fala natural, dando ao locutor acesso a um conjunto de regras e formas que não fazem parte da sua competência. Isto quer dizer que o aparecimento dos instrumentos lingüísticos (gramáticas, dicionários) altera as práticas lingüísticas humanas, isto é, a oralidade passa a ser mediada pela escrita, que, por sua vez, representa um dialeto legitimado como “padrão”.

Nesse item procuramos refletir sobre Escrita e Oralidade, conferindo a ambos o estatuto de saber; procuramos de certo modo encontrar o lugar da Oralidade e da Escrita no discurso. Observamos que, através do processo de *gramatização*, se construiu, um dos instrumentos de colonização/dominação dos povos indígenas e de seus saberes, onde a escrita tem seu papel fundamental. A gramatização e a escrita se instauram como um marcador de diferenças entre os povos, produzindo o sentido de povos sem história (povos de tradição oral, povos sem escrita) e os povos com história, cuja tradição é a escrita. A partir de Gallo vimos como a escrita vai se instituindo como saber legitimado e a escola/universidade, por sua vez, como lugar de legitimação do texto escrito. Compreendemos com Payer (2005) que Escrita e Oralidade são dimensões distintas da linguagem, pois são produzidas historicamente de modo distinto. Assim cada uma, com sua memória e seus sujeitos específicos, ocupará seu próprio lugar no discurso. Voltaremos à discussão sobre oralidade e escrita no capítulo III, tendo como foco o vestibular indígena e os saberes necessários para a inclusão.

Em vista das reflexões apresentadas neste capítulo, que supomos instaurar as relações entre língua nacional e língua indígena, oralidade e escrita, no próximo capítulo, contaremos um pouco da história dos povos indígenas no Brasil, centrando-nos em alguns aspectos dos Kaingang.

CAPÍTULO II

CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA

2.1 LEITURAS DO NOVO MUNDO

A história que nos é contada é constituída pelo apagamento, por um “silêncio que divide o que se conta e o que não se conta” (ORLANDI, 1990: 14), e que configura sentidos para o Brasil. Portanto, nossa tentativa de “contar” a história dos povos indígenas é constituída por um não contar essa história, pois ao materializar determinados dizeres silenciámos outros. A história dos povos indígenas no Brasil se configura a partir das relações com outras sociedades não-indígenas, relações que vão significando e produzindo conhecimento no/sobre o espaço intercultural. Partindo do pressuposto de que as relações não se dão de forma homogênea entre a sociedade não-índia e cada uma das sociedades indígenas, abordaremos, de modo particular, alguns aspectos dos povos Kaingang, tentando compreender a configuração das relações entre eles e os não-índios.

A história dos povos indígenas no Brasil configura-se a partir das relações estabelecidas entre eles e os europeus que aqui chegaram em 1500, relações que não só produziram a história do Brasil, mas também conhecimento sobre o lugar e sobre os habitantes do lugar. Encontramos as primeiras imagens produzidas sobre a terra, na Carta de Pero Vaz de Caminha, “documento” que inaugura o nascimento do Brasil. Se aquele que descobre também é descoberto, os povos indígenas também produziram imagens sobre os europeus, mas foi o olhar do europeu imprimido sobre os indígenas que se legitimou e circulou como a escrita oficial da história.

Foi o europeu quem nomeou o lugar e os povos. Segundo Melatti (1970), ao chegar à América, o europeu designou seus habitantes de índios por acreditar que tivesse chegado às Índias. Mesmo depois de ter percebido o engano, o nome continuou a ser usado por eles para se referir aos povos do Continente Americano. Povos de diferentes etnias, línguas, costumes foram incluídos na mesma categoria – índio. Essa designação apagava as especificidades de cada um dos grupos étnicos, homogeneizando-os. Roberto Cardoso de Oliveira (1988) relata que, nos anos de 1950 e 1960, durante pesquisas realizadas por ele entre os Terena do sul do Mato Grosso e os Tükuna do alto rio Solimões no Estado do Amazonas, os líderes desses povos não utilizavam a designação *índio*. Para eles, relata Oliveira, tal designação era um termo inadequado utilizado pelos brancos, mas jamais por eles próprios.

“Índio” era então uma palavra que expressava uma categoria instituída pelo

colonizador e contra a qual lutavam, posto ser ela amalgamadora de suas identidades originais, destruídas em suas especificidades no interior de uma categoria residual. Um termo inventado pelo colonizador (idem, ibidem, p. 20).

Essa designação foi recuperada no bojo do Movimento Indígena ganhando nova significação, designando uma nova categoria, construída pela prática de uma política indígena, elaborada pelos povos indígenas e não mais pelos não-índios que produziam políticas indigenistas. A (re)significação da designação “índio”, no interior do Movimento Indígena, reorganiza as identidades, mobilizando diferentes grupos étnicos a se identificarem nacionalmente como “índio” e localmente a se identificam pelas suas identidades étnicas. Se num primeiro momento, o processo de nomeação produzida, da perspectiva do colonizador sob o outro, tem como efeito a homogeneização da diversidade de povos e línguas existentes em nosso território e uma identificação não-total com a designação (índio); num segundo momento, há a (re)significação do nome que se produz a partir da resistência ao outro como posição que marca a diferença entre os povos, o efeito homogeneizador pode aparecer aqui, mas dentro de outra rede de significação. No *Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná*, incluem-se nesta designação diferentes etnias indígenas, tais como: Kaingang, Xokleng, Xetá, Guarani, Terena, Tucano, Kamayurá. A designação “índio/indígena” produz o efeito de pertencimento/identificação e homogeneização: só podem participar desse processo seletivo diferenciado quem é índio. Logo, todos, independente da etnia, são índios, o sentido se dá em relação ao não-índio. Diríamos que esta relação funciona pela contradição unidade/diversidade.

2.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA

“Falar é uma prática política no sentido amplo, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem” (ORLANDI, 2002: 95). Ao lado desta forma mais ampla de presença do político na linguagem, há uma noção mais restrita e técnica. Trata-se da política das línguas ou política lingüística. Para pensar esta noção Orlandi parte de três posições:

1. as políticas lingüísticas como razões do Estado, das instituições que apresentam a questão da *unidade* como valor (como princípio ético);
2. As políticas lingüísticas como razões que regem as relações entre povos,

entre nações, Estados: a questão da *dominação* como valor (como princípio ético);

3. As políticas lingüísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da *diversidade* como valor (como princípio ético) (idem, *ibidem*, p.95).

Essas três posições correspondem a diferentes princípios éticos que estão sempre numa relação de contradição. A unidade se constitui a partir da existência da diversidade e o contrário também é verdadeiro, e a questão da unidade/diversidade está atravessada pela questão da dominação, pelas relações entre povos, nações e Estados.

Há 500 anos, antes do processo de colonização, havia uma grande diversidade de línguas no Brasil; a estimativa que dispomos sobre essa diversidade, foi apresentada por Aryon Dall’Igna Rodrigues em 1992, na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Nesta estimativa, acredita-se que existiam cerca de 1200 diferentes línguas faladas pelos povos indígenas no território brasileiro. Para chegar a esta estimativa, o ponto de partida de Rodrigues “foi uma relação de 76 povos indígenas que se encontravam numa estreita faixa paralela à costa leste, desde o rio São Francisco, ao norte, até o Rio de Janeiro, ao sul, feita pelo padre jesuíta Fernão Cardim no século XVI” (RODRIGUES, 2005: 35). Apesar da existência dessa diversidade de línguas e de povos, a colonização europeia tinha como uma característica privilegiar o conhecimento do idioma dos tupinambás como a “língua mais falada na costa do Brasil”, conforme foi apresentado na gramática feita por José de Anchieta em 1595, e que para se comunicar com os outros povos recorria-se a intérpretes indígenas. A partir disso o autor faz a seguinte observação:

uma conseqüência dessa situação é que, durante os três primeiros séculos do período colonial fizeram-se gramáticas e dicionários de somente três línguas indígenas: do próprio tupinambá, de que foram feitas duas (Anchieta, 1595, e Figueira, 1621), da língua Kirirí (Mamiani, 1699) e da língua do maramonins ou guarulhos. Desta última, elaborada pelo Padre Manuel Viegas com o auxílio do Padre Anchieta, estão, entretanto, perdidos todos os manuscritos (gramática, vocabulário e catecismo)⁹ (RODRIGUES, 2005: 35).

⁹ As gramáticas do tupinambá e do Kirirí foram publicadas nos séculos XVI e XVII e, assim, sobreviveram e puderam ser reproduzidas em novas edições (a de Figueira já no século XVII, as de Anchieta e Mamiani só no século XIX), mas a de Viegas não foi publicada e se perdeu, assim como seus outros trabalhos sobre a língua. Também não foi publicado o dicionário da língua tupinambá, mas deste foram felizmente preservadas umas poucas cópias manuscritas, uma delas datada de 1621. Também o manuscrito do dicionário do Kirirí, feito por um padre de nome João de Barros, até hoje não foi encontrado, da mesma forma como ainda não se tem notícia sobre a possível sobrevivência de manuscritos de gramática e dicionário dos capuchinos franceses que atuaram no fim do século XVII e no início do XVIII no rio São Francisco, junto a um povo estreitamente aparentado aos Kirirís, o povo dzubukuá, em cuja língua Frei Bernardo de Nantes publicou um catecismo (Nantes, 1709) (RODRIGUES, 2005: 35).

Após apresentar a situação da diversidade lingüística no passado, Rodrigues aponta para a situação da diversidade lingüística no presente. Segundo os dados apresentados por ele, “presentemente, são faladas no Brasil 181 línguas indígenas” (2005: 35), podendo esta margem variar para mais ou para menos, devido à distinção entre línguas e dialetos. As línguas são classificadas em famílias genéticas. Até o momento foram distinguidas 43 famílias,

algumas das quais consistem em uma só língua e caracterizam o que também se chama de “língua isolada”, termo pouco significativo, uma vez que freqüentemente esse isolamento decorre de acidentes históricos e, no caso da línguas do Brasil, mais provavelmente do processo colonizador, que exterminou os povos que falavam outras línguas da mesma família (Idem, ibidem, p. 35).

De algumas famílias lingüísticas já estão mortas todas as línguas, logo está morta a própria a família, embora existam documentos dos séculos passados que permitem uma determinação aproximada da família lingüística, como, por exemplo, as famílias lingüísticas Karirí, Kamakã e Purí. Rodrigues (2005: 35) escreve ainda que, “por outro lado, entre algumas famílias têm sido reconhecidas propriedades comuns de natureza tal que só podem ser explicadas por uma origem comum mais remota do que as que justificaram a constituição de cada família”. Neste caso, apresenta o *tronco lingüístico* como uma classe genética de maior abrangência e maior profundidade temporal. No Brasil reconhece-se o tronco *tupi*, que compreende dez famílias, e outro *macro-jê* que compreende doze famílias.

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas, conforme a estimativa apresentada por Rodrigues (2005), explicita o efeito do processo colonizador sob as línguas e os povos indígenas. Segundo Orlandi (2002: 96) vemos trabalhar aqui a relação contraditória e inseparável entre unidade/diversidade: de um lado, temos, no momento da descoberta, uma grande diversidade de línguas indígenas (1200 línguas); de outro lado, há “a imposição de uma unidade imaginária construída e imposta no curso de nossa história”, que decidiu o destino dos povos indígenas e de suas línguas. “A política lingüística – compreendida como uma política sobre a língua e a produção de conhecimento das línguas – tem aqui um sentido muito preciso praticado institucionalmente durante a colonização pela catequese e pelo governo português no Brasil”. Ela diz respeito ao período da colonização.

O trabalho dos jesuítas, junto aos povos indígenas a partir de 1549, influenciou na redução da diversidade de línguas indígenas no Brasil. Como precisavam de uma língua para o seu propósito evangelizador, escolheram a língua tupi como modelo de língua indígena;

fizeram a descrição da língua tupi e reduziram-na à língua de contato. Essa foi uma primeira política lingüística implantada no Brasil; e algumas de suas conseqüências históricas foram: a homogeneização das línguas indígenas e o apagamento de outras línguas indígenas existentes na época.

Com essa política lingüística cria-se uma língua geral ou, da perspectiva discursiva, uma língua imaginária-geral por meio da qual se produzirá sentidos para o novo mundo, e pela qual índios e não-índios falarão em um espaço histórico de produção de linguagem distinto do de Portugal. Começa-se a produzir aqui uma unidade sobre a diversidade.

Outro forte elemento que corroborou para a perda da diversidade de línguas no período de colonização, foi a implementação de uma política lingüística por Marques de Pombal, que expulsou os jesuítas em 1759, proibiu o uso das línguas indígenas e impôs o ensino do português. Essa política ao proibir os indígenas de falarem suas línguas contribuiu fortemente para a redução das línguas.

Mas quando uma língua deixa realmente de ser falada? Segundo Payer (2007: 9).

o fato de ter havido mais de uma língua, com seus funcionamentos e estatutos próprios, na história da constituição do sujeito de linguagem no Brasil, bem como o fato de ter havido um silenciamento das diversas línguas e de sua existência importam significativamente, pois muitas vezes a presença dessas línguas atua de modo *não representado*, no jeito de o sujeito identificar-se e inscrever-se, constitutivamente, nas práticas de linguagem.

Em seu estudo sobre a língua dos imigrantes, Payer (2007) considera que traços da língua permanecem, e retornam, como memória da/na língua. Apesar da atuação forte dos processos de silenciamento de línguas no Brasil, esse estudo constatou que as línguas dos imigrantes vêm sendo praticadas atualmente de diferentes modos, paralelamente ao Português. A autora aponta que “além deste modo mais integral de permanência dessas línguas no Brasil, há um outro modo, mais difuso, de seu reaparecimento, através do que identificamos como *traços de memória da língua apagada* que se reapresentam na língua atual (o português)” (idem, p.3).

Payer (2007), em suas reflexões sobre a constituição discursiva do sujeito brasileiro, a partir das práticas de linguagem de sujeitos provenientes da imigração, nos mostra os processos de subjetivação desses sujeitos na/pela língua nacional e língua materna. Segundo a autora, através da análise discursiva de fatos lingüísticos da língua dos imigrantes, pode-se perceber que

A memória que se materializa na língua é de uma natureza tal que ela joga

tanto com a presença (permanência) de marcas lingüísticas quanto com a ausência (esquecimento) da língua. E se elementos como estes constituem um fato embaraçoso para a Lingüística (onde está o limite entre uma língua e outra? Quando uma língua deixa de ser falada?), eles constituem ainda assim um fato inelutável enquanto fato da ordem do discurso. Trata-se de um funcionamento remoto da língua que se dá, para o sujeito, de modo sabido ou não, isto é, de modo representado - quando ele pode identificá-los como tais - ou de modo constitutivo - quando a língua dos antepassados fala nele a sua revelia, como evidências da própria “linguagem” (idem, ibidem, p.3).

Embora apagada discursivamente na história, pela relação com a língua nacional, a língua dos imigrantes tem um funcionamento discursivo no presente, e é partir desse lugar de língua apagada que essa língua produz seus efeitos de sentido, (poderíamos considerar esse funcionamento também em relação às línguas indígenas e às línguas africanas?). Conforme Payer

a língua materna desses sujeitos - para tomar uma denominação polissêmica - manifesta-se como *uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva*, dimensão que tem importante valor e claro funcionamento no grupo, tanto empiricamente, como a língua que foi efetivamente falada pelos antepassados (italiano, seus dialetos) quanto como língua com que os sujeitos, atualmente, guardando dela uma memória, se (des)ligam em seus processos de identificação, que significam no discurso (idem, ibidem, p.4).

Em vista dos fatos lingüísticos investigados e pela instauração de uma memória de língua materna na relação com a língua nacional, a autora estabelece um contraponto teórico entre a *noção de língua nacional*, língua a partir da qual o Estado regula a presença das outras línguas (GUIMARÃES, 2002, *apud* PAYER, 2007), e a *noção de língua materna*, entendida como “uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva” (PAYER, 2007: 4). A partir desse contraponto, conclui-se que não há uma coincidência, nem empírica e nem teórica, entre os lugares ou estatutos de língua materna e de língua nacional. Mas há sim uma tensão entre ambas “tanto na história, como línguas distintas concorrentes, como também na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a essa história, que afetam o sujeito em seus processos de identificação” (idem, ibidem).

Conforme Payer (2007: 5), o funcionamento da língua nacional e língua materna se dá por um batimento, “de um modo tal que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) sem ter de mudar de materialidade lingüística”. Dessa tensão, participam, de um lado, “as imagens e valores ligados à lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma”. E, de outro lado, participam as “imagens

e valores ligados ao familiar, à maternalidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico, no sentido de que a língua inicial é fundante de um sujeito, pela apresentação do mundo a esse sujeito através de uma língua”. Assim os sujeitos se constituem tanto pela língua materna como pela língua nacional, tendo que lidar simultaneamente com ambas.

A tensão entre a língua nacional e a língua materna é uma questão teórica e prática delicada, para qual há a necessidade de se considerar e discernir o estatuto e o funcionamento de cada uma das línguas e seus efeitos, conforme as condições sócio-históricas particulares, como as línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, as línguas africanas, línguas que se relacionam (internamente e sócio-historicamente) de modos distintos com o português brasileiro, isto é, com a língua nacional. Para Payer (2007)

Se, por um lado, empiricamente a língua nacional e a língua materna não coincidem por se tratar de línguas materialmente diferentes (português e italiano, ou materialidades lingüísticas diferentes no interior do português), por outro lado elas não coincidem também porque têm estatutos - lugares e funcionamentos - diferentes. Língua Nacional e Língua Materna não coincidem, portanto, não só porque se referem a materialidades lingüísticas empiricamente distintas, mas também porque se constituem como *dimensões distintas da linguagem na ordem da memória* (idem, ibidem, p. 7).

Nesse sentido, é importante compreender as dimensões do nacional e do materno não somente como línguas distintas, empiricamente, mas também como línguas que “apresentam distintos *funcionamentos*, tanto nas condições históricas de produção quanto na subjetividade, uma vez que essas dimensões se encontram todas em pleno vigor nos processos de identificação dos sujeitos” (idem, ibidem, p. 7).

2.3 SOBRE OS KAINGANG

Os Kaingang falam uma língua classificada na família lingüística Jê, à qual pertencem outras línguas, como: os Xavante, os Xerente, os Kaiapó, os Timbira e os Xokleng. Dos estudantes desta família que prestaram a IV edição do *Vestibular dos Povos Indígenas*, que estamos analisando, estão representados somente os da etnia Kaingang e Xokleng. Geograficamente, os Kaingang estão distribuídos nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. D’Angelis e Veiga (2000) estimam que a população atual esteja em torno de 21 mil a 22 mil pessoas, que estão distribuídas em 25 reservas. Houve um aumento da população Kaingang: há 13 anos esta população estava em torno de 11.500 pessoas. Entretanto este aumento deve ser visto com cautela, pois algumas áreas do Sul do Brasil constam de famílias não-índias que foram introduzidas ou autorizadas a instalarem-se

nas reservas pela ação de chefes indígenas com o apoio da FUNAI.

Uma das preocupações apresentadas pelos autores diz respeito à redução do número de falantes da língua Kaingang. Eles estimam que 70% dos Kaingang falavam sua língua há poucos anos, mas atualmente esse percentual é de até 50% na média das áreas. Ao lado de sua língua materna, eles falam o português como resultado das relações que podem variar de região para região.

As relações com a sociedade não-índia alterou o modo de vida dos povos indígenas, que passaram de um regime de subsistência baseado na caça, coleta, agricultura para outro diferente. Segundo Torol (1997: 12-13), os Kaingang “impossibilitados de explorarem seu território tradicional, pela realidade da vida em reservas, passaram a depender da agricultura, hoje relativamente mecanizada em algumas áreas, combinada com a criação doméstica de animais e intensa produção e venda de artesanato”. A instalação do SPI (Serviço de Proteção aos índios) em 1910 se marcou por uma tentativa forte e violenta de integrar os Kaingang à nação brasileira e que, na prática, os agentes governamentais tinham a preocupação de mudar o modo de vida dos índios “através da proibição de rituais, do ensino monolíngüe do português, da imposição de interlocutores substituindo as autoridades tradicionais, de um regime rigoroso de trabalhos agrícolas dirigidos a partir dos Postos Indígenas, de massivas transferências territoriais e compulsórias”.

Dessas relações, uma das conseqüências é que os Kaingang de povos autônomos, em suas áreas, pela necessidade de subsistência, passam a prestar serviços como trabalhadores rurais nos municípios onde vivem, dentro e fora das suas áreas. Torol argumenta que

uma parcela de suas terras encontra-se arrendada a agricultores regionais vizinhos, com um retorno sempre discutido, para a totalidade da comunidade. Esse quadro tem sido em parte revertido nas últimas duas décadas pelo encerramento de aluguel de terras e por retiradas de posseiros e arrendatários promovidas principalmente pela insatisfação dos Kaingang. Algumas comunidades Kaingang, ainda, reivindicam suas terras expropriadas, como a comunidade de Serrinha, no Rio Grande do sul (idem, *ibidem*, p. 13).

Torol (1997) aponta ainda para a existência de outros problemas para os povos Kaingang, entre eles, está a marginalização econômica em relação ao contexto regional; além da discriminação “racial” e cultural que sofrem. Tais fatores contribuem para a perda de suas tradições indígenas. O autor assevera dizendo que, como efeito dessas relações, é possível encontrar, em algumas áreas, casos em que os índios deixam de usar a sua língua,

principalmente entre os mais jovens, e também há o desconhecimento de rituais próprios de sua própria cultura. Entendemos que a experiência das relações com a sociedade não-índia transformou suas condições materiais de existência, e isso implica numa reorganização dos povos e de suas identidades dentro das condições histórico-sociais nas quais convivem.

Do ponto de vista discursivo, consideremos, no entanto, que o fato de não falar a língua indígena não significa dizer que deixou de ser índio, ou que “perdeu” a identidade indígena. As identidades podem estar se deslocando para outros lugares simbólicos, ou para outros discursos em que é possível perceber traços da relação do sujeito com a língua.

não é preciso que um sujeito esteja claramente inscrito em uma língua para ter sua identidade configurada, dada esta plasticidade que o faz estrangeiro de várias ordens do símbolo (língua indígena, português, brasileiro, italiano do imigrante etc). Ele aí se identifica pelo jogo, pela falha, pela deriva, pelo deslocamento, pelas ilusões (ORLANDI, 2002: 95).

No entanto, vemos que a relação língua/identidade trabalha fortemente no imaginário para a constituição de um sentido do que seja ser índio. Deixar de falar sua língua, silenciá-la também pode ser compreendida como um dos efeitos do processo colonizador que coloca em relação a contradição unidade/diversidade, isto é, entre a Língua Portuguesa (como língua nacional) e as línguas indígenas.

Segundo D’Angelis e Veiga (2000), até o final do século XIX e início do século XX, quase todas as reservas indígenas Kaingang estabelecidas viviam relativamente isoladas. Havia alguns conflitos com fazendeiros quando estes tentavam algum cerco contra as aldeias indígenas. Nesta época, dominar a língua portuguesa, para os Kaingang, era uma necessidade grupal e não individual. Mas essa situação de quase isolamento dos Kaingang começa a mudar com a forte migração e a instalação do SPI (serviço de Proteção aos Índios). Sobre as migrações, escrevem que

Os dois períodos pós-guerra repercutiram, no sul do Brasil, em surtos de expansão agrícola que fizeram reavivar o fluxo migratório externo (de europeus para o Brasil) e interno (de filhos de imigrantes estabelecidos no Rio Grande do Sul para “áreas novas”, incluindo a região do alto rio Uruguai, Santa Catarina e Paraná. Pouco a pouco, o “cerco” sobre as áreas Kaingang, que até então aparecia em conflitos e disputas de divisas com fazendeiros, passa a se configurar como o real estabelecimento de populações “brancas” em torno das áreas indígenas. Como consequência da ocupação legitimada por títulos de terras, milhares de famílias de caboclos (sertanejos brasileiros) passam a avançar na direção das terras menos valorizadas e, não raro, a invadir – freqüentemente instrumentalizados por madeireiros e outros empresários regionais – as próprias terras indígenas

(idem, ibidem, 2000, p. 309-310).

O SPI adota políticas integracionistas com o objetivo de tornar os Kaingang e os outros povos indígenas “úteis” à sociedade brasileira. Segundo D’Angelis e Veiga (2000: 309-310) “o SPI instaura, na década de 60, verdadeiro regime de semi-escravidão, fazendo dos indígenas do Sul a mão-de-obra das ‘fazendas estatais’, em que transformaram importantes reservas como Nonoai, Guarita, Cacique Doble, Xaçecó e Ligeiro”. O SPI adotou ainda uma política de vender as madeiras nobres das áreas indígenas e, posteriormente, pressionado pela política regional, passam a arrendar a terra indígena a agricultores. Com isso, nas décadas de 50 e 60, instalaram-se na área de Nonoai aproximadamente 1000 famílias de não-índios e na área do Xaçecó outras 650 famílias. Aos poucos, os índios ficaram sem terra para plantar, tendo que trabalhar como peões e diaristas para os invasores de suas terras. Uma das alternativas encontradas para sua subsistência foi a produção e venda de artesanato, “dando origem, muitas vezes, a verdadeiras ‘aldeias’ na periferia de cidades como Chapecó, Irai, São Miguel do Oeste e Porto Alegre”.

Para D’Angelis e Veiga (2000: 311), essa situação mudou a relação dos Kaingang com o português, como as relações com a sociedade não-índia ganhou outra configuração: o domínio do português passou a ser uma questão de sobrevivência para todo Kaingang. Essa situação “criou o contexto em que a condição de indígena passa a ser fortemente estigmatizada, constituindo-se para os próprios índios, sobretudo para as gerações mais novas, motivo de vergonha a sua própria ascendência”. Nas condições sócio-históricas em que os índios se encontravam,

Deixar de ser identificado como *bugre* pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, pelos meios possíveis, demonstrar sua ‘integração’ e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos ‘brancos’, pela aquisição de bens materiais. Nessa perspectiva, os ritos indígenas, as crenças próprias de sua cultura e a própria língua indígena passam a ser marcas de um tempo passado indesejado, a ser superado e, se possível, esquecido (idem, ibidem, p. 311).

Além do quadro apresentado acima, D’Angelis e Veiga (2000) argumentam que outro fator teve forte influência na redução de falantes do Kaingang. Neste caso, referem-se à implantação do ensino bilíngüe nas escolas primárias presentes em várias áreas indígenas. A crítica dos autores está direcionada ao método de ensino bilíngüe implantado, que foi denominado de “bilingüismo de substituição”. Neste método, a língua indígena é adotada

como língua de alfabetização, uma vez que parte das crianças chega à escola tendo-a como língua materna, mas a metodologia prevê que a língua indígena seja substituída pela língua portuguesa até o final da 4ª série.

Falar das relações entre os Kaingang e a sociedade não-índia é também considerar que essa relação não se dá de forma harmoniosa, sem resistência e luta contra a dominação. Se de um lado, temos as políticas integracionistas produzidas pelo Estado; de outro lado, temos a resistência contra tais políticas ou contra o modo como se configura na prática. No estudo realizado sobre a história dos Kaingang no Paraná, Mota (1994) observou que houve muita resistência dos Kaingang à conquista de seus territórios:

Os choques contra os brancos, tribos inimigas e colaboracionistas foram uma constante na vida Kaingang desde o século XVIII. Nessa relação conflituosa, criaram técnicas de combate, refinaram táticas de luta, aperfeiçoaram formas de atacar e de manter o inimigo sobre pressão, enfim, desenvolveram uma tecnologia de guerra, de guerrilhas, de emboscadas e ataques capaz de fazer frente a um inimigo muito superior a ele (idem, *ibidem*, 93).

Nesse sentido, os ataques ou táticas de guerra criadas pelos Kaingang constituem-se uma das formas de resistência às investidas dos não-índios contra eles. Isso, na perspectiva de Mota, desloca o imaginário construído sobre a pacificidade dos índios durante a conquista de seus territórios pelos europeus. Retomando Florestan Fernandes, Mota aponta para a existência de várias formas de reação do índio em face ao processo de conquista: “a da defesa da autonomia tribal por meios violentos, a submissão aos brancos nas condições de “aliados” e de “escravos” e a preservação da autonomia tribal através de migrações para áreas fora do alcance da ação dos brancos”.

Segundo Mota (1994) os Kaingang resistiram de diversas maneiras. Primeiro, pelo combate direto através de emboscadas, ataques às fazendas, utilizando-se das armas que dispunham - arcos, flechas e lanças feitas de madeira, e armas de fogo (o uso desta foi ampliado com a intensificação das relações com os não-índios). Outras formas de resistência de deram através: da eliminação dos vestígios dos brancos em seus territórios; do ocultamento de suas moradias; a resistência à vida em aldeamento, que era usado como ponto de apoio, onde os índios conseguiam artigos de metal, armas de fogo, alimento e se escondiam de ataques.

As relações entre os indígenas e a sociedade nacional tornaram-se mais complexas. Com isso, a partir da década de 1970, começam a se organizar enquanto movimento indígena,

mobilizando a sociedade nacional e cobrando do Estado de seus enquanto “cidadãos brasileiros”, começam também a pensar um novo modelo de educação escolar indígena. Nesse sentido, a Constituição de 1988 apresenta uma legislação específica que toma a educação escolar indígena como uma política do Estado, criando-se, assim, uma *educação diferenciada*. A expressão *educação diferenciada* é produzida no sentido de tentar dar conta da especificidade da condição indígena na sociedade nacional, o que inclui o direito à sua cultura, sua língua e seus próprios processos de produção de conhecimento. Se por um lado, os indígenas conquistam o direito Universal à educação escolar; por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de prover esse direito.

O processo sócio-histórico, no qual o indígena se insere, acabou por produzir um sujeito-índio-escolarizado. Se, num primeiro momento, pautando-se no estatuto do direito a educação, as reivindicações estavam voltadas para a alfabetização do índio, a construção de uma “educação escolar indígena diferenciada; na atual conjuntura, a questão da educação indígena volta-se para o Ensino Superior, produzindo uma nova configuração para as relações entre os povos indígenas e o Estado. Nessa nova configuração, como os indígenas estariam resistindo ao saberes do Ocidente? E como seus próprios saberes estariam significando nas práticas de inclusão?

CAPÍTULO III

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO

3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS 1: NOÇÃO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Nossa proposta, neste capítulo, é descrever e refletir as condições que permitiram a produção de discursos sobre a diversidade em relação à designação inclusão e exclusão. Partimos do pressuposto de que um discurso é sempre produzido a partir de dadas condições de produção e que estas condições não estão fora do discurso, mas são constitutivas dele, do sujeito e dos sentidos, “estão presentes no modo como se diz o que diz” (ORLANDI, 2002: 30). A própria definição de discurso – como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1993) – nos leva a considerar que os sujeitos estão inscritos em determinadas condições sócio-históricas e situacionais que possibilitam a produção e circulação de determinados dizeres e não outros.

Em sua formulação sobre o processo de produção do discurso, Pêcheux (1993) considerou as formações imaginárias, o contexto e a situação. Orlandi (2000:30), posteriormente, descreve que as condições de produção envolvem, em sentido estrito, o contexto imediato e as circunstâncias da enunciação e, em sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. A memória do dizer (interdiscurso) também faz parte da produção do discurso, isto é, o modo como a memória é convocada nas condições de produção é fundamental para compreender o funcionamento da linguagem e os efeitos de sentido.

Na perspectiva discursiva, descrever as condições de produção nos permite considerar que os sentidos não se dão *a priori*, mas se dão em relação a outros sentidos. Nesse sentido, é possível dizer que a produção de discursos sobre inclusão (indígena) envolve condições de produção em sentido amplo. Neste caso, consideramos que as ações afirmativas se configuram como um acontecimento histórico do qual emergem acontecimentos discursivos, que vão se definindo como o ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade (PÊCHEUX, 2002). No caso em que estamos analisando, vemos que há a retomada de uma memória da própria exclusão no contexto brasileiro desde sua formação como Estado/Nação.

Ao longo do processo de formação do Brasil, as relações de poder e dominação de alguns povos sobre outros produziram desigualdades e exclusões sociais, econômicas, educacionais, étnicas e culturais, que muitas vezes se revestiram de um discurso de igualdade e/ou democracia racial. A tentativa de criação do Estado moderno brasileiro, a partir da

década de 30, teve como um dos princípios norteadores a construção de uma identidade nacional pautada em uma diversidade étnico/cultural, isto é, a unidade identitária se constituía pela diversidade. Isso foi significando o Brasil como um país em que a igualdade entre “diferentes” opera pela miscigenação; sentido de país em que há “democracia racial”. Pelas práticas discursivas aí instauradas, a mesma diversidade que foi apagada, em alguns momentos da história em detrimento de uma formação ideológica dominante (“ocidental/cristã”), é exaltada em outros momentos por uma formação ideológica (“brasileira”) que se configurava no processo de construção de uma identidade nacional. Seja no modo de exaltação da diversidade ou de silenciamento, nos dois momentos ocorreram processos de exclusão: no primeiro caso, a diversidade (grupos indígenas e negros) com suas especificidades correspondiam ao outro, o diferente; no segundo caso, a diversidade tinha suas especificidades diluídas em uma unidade – uma identidade nacional, esses processos acabaram por gerar desigualdades e mascará-las no interior da nossa sociedade. Se, na época, a questão era a construção de uma unidade/identidade nacional, hoje a questão é discursivizada em torno da inclusão/exclusão dessa diversidade. Nesse movimento, tenso e contraditório, novos processos de identificação vão sendo produzidos para os sujeitos que representam essa diversidade na relação com o Estado. É nessas novas condições de nossa atual sociedade que se criam possibilidades para o Estado adotar políticas de ações afirmativas.

Segundo Ortiz (1994), Gilberto Freyre, na obra *Casa Grande e Senzala*, reelabora algumas teorias que explicavam a formação do povo brasileiro, tirando-lhes o caráter racista e acrescentando à mestiçagem brasileira um contorno positivo que se representa por uma suposta democracia racial:

O mito das três raças torna-se então plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambigüidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrada nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional (idem, ibidem, p. 41).

Nessa perspectiva, os indígenas e os negros são legítimos participantes da formação de um povo e de sua identidade. A constituição da mestiçagem como construto da identidade nacional silencia as fronteiras que separam os grupos tornando-os imaginariamente um só – o povo brasileiro – e ao mesmo tempo as diferenças e as especificidades são apagadas em

detrimento do efeito de unidade nacional que possibilitava a todos se reconhecerem como nacionais. A obra de Gilberto Freyre, ressalta Ortiz (1994),

Possibilita a afirmação inequívoca de um povo que se debatia ainda com as ambigüidades de sua própria definição. Ele se transforma em unicidade nacional. Ao retrabalhar a problemática da cultura brasileira, Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade (...). Ao permitir ao brasileiro se pensar positivamente a si próprio, tem-se que as oposições entre um pensador tradicional e um Estado Novo não são imediatamente reconhecidas como tal, e são harmonizadas na unicidade da identidade nacional (idem, *ibidem*, p. 43).

O indígena e o negro passam a integra-se à categoria social por força de uma formação ideológica dominante que apaga a possibilidade de confronto e resistência entre europeus, de um lado; e indígenas e negros, de outro (embora cada um tenha significado diferentemente na história). Tal “harmonia” entre esses povos, encontrada no discurso de *Casa Grande e Senzala*, foi transportada para o espaço em que se pretendia construir uma brasilidade, pautada nos elementos de povos distintos que se misturam. Nos jogos de forças que se estabelecem na sociedade, que é sempre desigual, as diferenças existentes são negadas por meio de um processo que homogeneiza as diferenças e outras identidades em função de uma identidade unificadora, na qual todos os indivíduos enquanto cidadãos (brasileiros) são interpelados como iguais.

Nesse sentido, foram criadas políticas de integração das comunidades indígenas à “nação brasileira”, isto é, ou as populações indígenas “civilizavam-se”, “ou seriam submetidas (exterminadas) pela tecnologia militar dos conquistadores nacionais” (MOTA, 2000: 5). Mas se houve conquista/dominação, não ocorreu antes sem luta e resistência. O processo de integração não se deu de forma pacífica; como resultado desse processo, de um lado, não se tem a assimilação ou a integração das comunidades indígenas à sociedade nacional, de outro lado, há um grande extermínio dessas comunidades e sobreviventes que permaneceram indígenas, isto é, “como povos distintos dos brasileiros” (idem, *ibidem*, p.7).

Hoje a questão gira em torno da inclusão desses povos considerados excluídos e novos processos de identificação vão sendo produzidos para os mesmos sujeitos na relação com o Estado/nação. Se em Gilberto Freyre as diferenças são apagadas, neste novo contexto, as diferenças são colocadas à mostra pelos sujeitos que buscam sua auto-afirmação. Ao mesmo tempo em que os sujeitos se auto-afirmam e assumem suas “diferenças”, há um processo inverso que os homogeneiza, interpelando-os a identificarem-se como excluídos para serem

incluídos ou excluídos novamente. Mesmo o discurso da diferença é construído tendo como referência o grupo dominante, isto é, a diferença se dá sempre em relação a... (o portador de necessidades especiais é diferente em relação àqueles considerados “normais”; o indígena é diferente em relação ao branco). No contexto atual, vemos que os mesmos sujeitos que eram denominados como *sem escrita* no passado agora são denominados *sem inclusão*.

Na perspectiva de Scliar (2003), no interior da própria designação excluídos há um apagamento dos processos que historicizam e explicitam as especificidades de cada grupo excluído e dos processos sócio-históricos que produziram sua exclusão. Para Scliar, os sujeitos enquanto excluídos não tem corpo, não têm rosto, não tem subjetividade, nem identidade. Mas eles têm o corpo, o rosto, a subjetividade, a identidade, do excluído. O outro excluído “agora é um outro cuja identidade se quebra, se fragmenta, se deterioriza pela exclusão” (idem, *ibidem*, p. 87). Nessa perspectiva a exclusão é

Um processo cultural, e não uma propriedade do sujeito; a criação de uma norma que proíbe, e não um atributo objetivo do sujeito; um discurso de verdade, e não uma fronteira explícita; a interdição do outro, e não seu isolamento voluntário: o termo exclusão, que foi naturalmente localizado no espaço individual do outro, parece deslizar-se na direção de uma dinâmica de relações sociais, culturais, políticas, lingüísticas etc. que enfatizam a ação até o sujeito, e não sua própria essência, seus atributos ou sua falta de atributos, sua responsabilidade ou sua irresponsabilidade (idem, *ibidem*, p. 91).

A questão da exclusão é deslocada para considerar os discursos de verdade que lhe dão legitimidade, corpo, valor e validade em um momento histórico. A exclusão é uma interdição cultural, uma proibição, uma norma; ela não está no sujeito, mas circula na cultura como algo, que não é natural, mas que foi naturalizado. “É um mecanismo de poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos aos outros” (idem, *ibidem*, p. 92). Podemos dizer que a exclusão não é somente um processo cultural, mas é também um processo político, pois é pela luta de forças que se produzem as exclusões e os excluídos, assim como é nesta mesma luta que se decidem quem deve ser incluído e como.

Para Scliar (2003), a exclusão enquanto elemento centralizador produz e organiza as representações espaciais, (des)territorializando os sujeitos. Neste sentido, existem sujeitos dentro do mapa (os incluídos) e sujeitos fora do mapa (os excluídos) e, acrescentamos, existem aqueles que estão entre a inclusão e a exclusão. Assim, inclusão e exclusão não podem ser entendidas como elementos opostos entre si, “e sim um mecanismo de poder

disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle” (idem, *ibidem*, p.96). Dentro desse quadro, é possível pensar que tanto a exclusão como a inclusão são produzidas a partir de determinadas condições produção sócio-históricas. Mesmo a inclusão ocorre por princípios de controle, isto é, a inclusão não é para todos: primeiro, porque existe um processo de classificação para se definir quem são os excluídos (legítimos); segundo, porque, nas práticas de inclusão, conforme ocorrem atualmente no Brasil pelas ações afirmativas, existem procedimentos, normas e regras estabelecidas que devem ser seguidas pelos sujeitos que querem ser incluídos. Esse princípio de controle do modo de inclusão e de quem será incluído, leva conseqüentemente à prática de exclusão, isto é, ao se incluir também se exclui.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2002: 8).

Bader Sawaia (2002: 9), ao refletir sobre a exclusão, afirma que diferentes usos retóricos se fazem do termo em diferentes áreas de conhecimento, tornando-o pouco preciso e dúbio. Para Sawaia, essa noção ainda não é tratada como uma categoria teórica, assim, desloca a reflexão da exclusão para reflexão da dialética exclusão/inclusão, por considerar que a inclusão é parte constitutiva da exclusão, esta é um processo sutil e dialético, “não é uma falha no sistema“, mas “é produto do funcionamento do sistema”. Nesta perspectiva, a exclusão/inclusão é entendida como parte das condições de existência das sociedades.

3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICAS 2: A INCLUSÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

Pensar o discurso indígena na relação com discurso ocidental já é um modo de ler a relação que se estabelece entre esses dois discursos, que diríamos, é sempre desigual. Esses discursos se implicam numa relação na qual o primeiro ocupa o lugar à margem e o segundo o lugar ao centro, sob a dominância de uma formação discursiva cuja forma-sujeito é a forma-sujeito de direito. E é nesta relação com o Estado que se institui a relação entre a unidade

(nacional) e a diversidade. Diversidade esta pensada em termos de formação do Brasil, que se discursivizou no período de construção de uma identidade nacional, como elemento de constituição do povo brasileiro, como se argumenta nos discursos oficiais, diversidade que constitui a unidade “Brasil”. Quando olhamos para o lugar que a diversidade ocupa nas práticas discursivas atuais, notamos que ela significa ainda como aquela que está à margem e que precisa ser “incluída”. Talvez as práticas de inclusão discursivizadas hoje acentuem, ainda mais, a centralidade como centro e a marginalidade como margem, delimitando-se assim os espaços, as diferenças entre ambos.

A margem, ao mesmo tempo em que constitui a unidade, pertence ao fora da centralidade. Por outro lado, as práticas de inclusão fazem com que a própria unidade assuma as diferenças que as constitui, já que elas tornam-se mais visíveis para a sociedade e são assumidas e incorporadas pelos grupos (excluídos) como identidades. E a centralidade, o Estado produz modos para controlar a diversidade e sua inclusão.

Boaventura de Sousa Santos (2006) aponta para a existência de dois sistemas de pertença hierarquizada que foram construídos socialmente - a desigualdade e a exclusão: no primeiro, a pertença se dá pela integração subordinada, a desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social; no segundo, a pertença se dá pela exclusão, isto é, o pertencimento se dá pela forma como se é excluído, se pertence pela não-pertença. Estes dois sistemas foram teorizados por Marx e Foucault, o primeiro foi o grande teorizador da desigualdade na modernidade capitalista e o segundo o grande teorizador da exclusão.

Para Marx, escreve Santos (2006: 281), “a relação capital/trabalho é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista, uma integração que se assenta na desigualdade entre o capital e o trabalho, uma desigualdade baseada na exploração”. A desigualdade constitui-se, portanto, como um fenômeno sócio-econômico; a exclusão, por sua vez, é um fenômeno cultural e social, é um processo histórico por meio do qual uma cultura, tomando um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita, atirando para fora do sistema social aqueles grupos afetados pelo interdito social.

Esses dois sistemas de pertença são, do ponto de vista de Santos, dois tipos-ideais. Há outras formas de hierarquização que são híbridas, já que contêm elementos próprios da desigualdade e da exclusão. Por exemplo: a etnização/racialização da força de trabalho e a sexização da força de trabalho, dois dispositivos de hierarquização que “combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault. Nas palavras de Santos:

Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema da exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientifização da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual (idem, *ibidem*, p. 281-282).

Dessa perspectiva, podemos dizer que as práticas sociais em determinada formação social se caracterizam pela combinação da desigualdade e da exclusão cujos limites são, respectivamente, a escravidão e o extermínio. Santos (2006) argumenta que a desigualdade entre o capital e o trabalho, a exclusão do interdito, o racismo e sexismo foram construídos socialmente como princípios de hierarquização social nas sociedades nacionais metropolitanas. Entretanto, desde o início da expansão capitalista os princípios de hierarquização e discriminação possuem um espaço-tempo em que se misturam os princípios da desigualdade e da exclusão: de um lado, há a desigualdade pelo trabalho escravo; de outro, há a exclusão pelo genocídio dos povos e comunidades indígenas. Há, portanto, no sistema mundial, o cruzamento dos dois eixos: o sócio-econômico da desigualdade e o eixo cultural, civilizacional da exclusão/segregação.

Se, de um lado, há uma regulação da sociedade moderna capitalista constituída por processos que geram tanto a desigualdade como a exclusão enquanto sistemas que se cruzam, de outro lado, existem mecanismos que possibilitam o controle desses processos para que se mantenham dentro de certos limites, isto é, para que nem a desigualdade nem a exclusão cheguem aos seus extremos. Esses sistemas, na formação social capitalista, são controlados “e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo” (idem, *ibidem*, p. 282). Mas, no campo social, estes mecanismos de controle tiveram que se defrontar com os movimentos anti-sistêmicos e suas propostas de igualdade e inclusão.

Primeiramente, esses movimentos centraram-se nos processos de desigualdade, sobretudo naqueles pautados na desigualdade das classes sociais, tais como: operário e patrão, o senhor e o escravo. Depois, surgiram as lutas contra a exclusão que tiveram como precursoras as lutas feministas, anti-racistas e anti-colonialistas. Podemos perceber que essas lutas tenderam a centrar-se em uma forma de desigualdade ou de exclusão, o que acaba por negligenciar as demais. Para Santos (2006), esta concentração está pautada na idéia de que, entre as diferentes formas de desigualdade e de exclusão haveria uma principal e se o ataque

fosse dirigido a ela, conseqüentemente as demais seriam atingidas.

Conforme Santos (2006: 283-284), o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, que pode assumir características contraditórias: o universalismo antidiferencista e o universalismo diferencista. O primeiro opera pela negação das diferenças e das identidades absolutizando uma delas e descaracterizando as demais. Por este meio, “reproduz e intensifica as hierarquias que existem entre diferença que é absolutizada e todas as outras”. Outro dispositivo é o universalismo diferencista que opera pela intensificação de várias identidades ou diferenças, mas o faz de forma abstrata, levando à perda dos fluxos desiguais entre elas, isto é, há a homogeneização das diferenças mais simples, como entre cidadãos, impossibilitando a comparação de outras diferenças. O primeiro permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança, e o segundo permite a desigualdade e a exclusão por meio do excesso de diferença. Tanto o universalismo antidiferencista como o universalismo diferencista “permitem a aplicação de critérios abstractos de normalização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis”.

Santos (2006) argumenta que a teoria política liberal sempre privilegiou, como dispositivo ideológico, o universalismo antidiferencista que foi acionado pelas noções de cidadania e direitos humanos. O próprio estatuto universal dos direitos humanos homogeneiza todos os indivíduos, dando-lhes a identidade de cidadão; enquanto são interpelados por este dispositivo ideológico universalizante, as outras identidades e diferenças são negadas. Nas palavras desse estudioso

O universalismo antidiferencista confrontou a desigualdade através das políticas sociais do Estado-Providência nos países centrais, através das políticas desenvolvimentalistas nos países periféricos e semiperiféricos e, nuns e noutros, através das políticas assimilacionistas em relação às culturas e etnias minoritárias (e, por vezes, maioritárias) (SANTOS, 2006: 184).

O assimilacionismo, pautado no reconhecimento exclusivo da identidade religiosa cristã, igualmente acessível a todos, reproduz algumas das formas originárias do universalismo antidiferencista teológico da expansão europeia. O assimilacionismo foi um dos pilares da política do Estado moderno em relação às colônias, foi uma das formas que o Estado encontrou para intervir na questão indígena.

Ao eliminar o diferencismo, a política assimilacionista veicula uma

ideologia colonial, em que o progresso, sinônimo de civilização, faz tábua rasa das diferenças históricas, e impõe aos ‘indígenas primitivos’ a adoção dos valores culturais superiores do Ocidente como único meio de vencer o seu atraso secular (idem, *ibidem*, p. 284).

Nessa perspectiva, é função do Estado manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizam a integração subordinada, chamada inclusão social pelas políticas públicas. Santos (2006) ressalta que as políticas compensatórias, a inserção social, os direitos sociais e econômicos universais (tais como bolsa-escola, assistência social, cotas, etc.) são alguns dos mecanismos modernos para manter a desigualdade em níveis toleráveis. No que diz respeito à exclusão, a função do Estado é distinguir, entre as diferentes formas, aquelas que devem ser objeto de assimilação ou de segregação.

Na perspectiva de Santos (2006), pode-se dizer que as atuais ações afirmativas de inclusão são um modo de o Estado controlar a exclusão/inclusão e a própria diversidade, já que elas são definidas como “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES, 2001: 90).

A implementação de algumas políticas públicas que se apresentam como medida que visa à inclusão de grupos sociais e étnicos na chamada sociedade nacional, mobiliza discursos sobre identidade. Diante dessa conjuntura, as ações afirmativas se configuram, do ponto de vista discursivo, como um acontecimento histórico do qual decorrem vários acontecimentos discursivos que se materializam na/pela linguagem. Dentre esses acontecimentos discursivos, situamos o acontecimento discursivo da inclusão indígena nas universidades, que se materializou no texto da lei estadual 13.134/2001:

Art. 1º Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 6 (seis) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses.

A partir desse acontecimento discursivo, várias práticas discursivas foram produzidas. Entre essas práticas discursivas estão aquelas que foram produzidas no sentido de normatizar, estabelecer critérios e procedimentos para a inclusão dos povos indígenas nas instituições de ensino superior do Estado. Quanto à criação desta política de inclusão, não houve uma discussão prévia, as discussões sobre os dispositivos e procedimentos de inclusão e sobre os

efeitos dessa inclusão acontecem concomitantemente ao próprio processo de inclusão. Para tanto, foi criada a Comissão Universidade para os Índios (CUIA)¹⁰ responsável pelo desenvolvimento de ações que dizem respeito ao ingresso e permanência dos estudantes indígenas nas universidades.

Composta por professores de diferentes áreas de conhecimento, a CUIA adquire um caráter interdisciplinar, que permite um diálogo entre diferentes saberes relacionados à inclusão indígena. Como procedimento para a inclusão dos indígenas, foi criado um vestibular específico, que é realizado anualmente em uma das IES paranaenses participantes. Até o momento foram realizadas 7 edições do vestibular indígena: a primeira edição foi realizada na UNICENTRO em 2002, com 55 (cinquenta e cinco) inscritos; a segunda edição foi realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2003, com 61 inscritos; a terceira edição foi realizada na Unioeste, em 2004, com 63 (sessenta e três) inscritos. Em 2004, a partir de um convênio realizado entre as universidades estaduais e a SETI, a Universidade Federal do Paraná (UFPr) passou a fazer parte do processo de seleção do vestibular específico oferecendo 7 (vagas) vagas para serem disputadas entre os indígenas do Brasil. Sua integração no processo se efetivou na quarta edição do vestibular, realizada em 2005 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com 149 inscritos, sendo que quase a metade dos candidatos se inscreveram à Federal do Paraná. O vestibular que, primeiramente, foi destinado somente a indígenas residentes no território paranaense, com a adesão da UFPr, estudantes indígenas de todo Brasil puderam participar do vestibular, sendo que os estudantes indígenas residentes fora deste estado só podem concorrer às vagas reservadas pela Universidade Federal do Paraná¹¹. O vestibular que, primeiramente, foi destinado somente a indígenas residentes no território paranaense, com a adesão da UFPr, estudantes indígenas de todo Brasil puderam participar do vestibular, sendo que os estudantes indígenas residentes fora deste estado só podem concorrer às vagas reservadas pela Universidade Federal do Paraná¹². Na quinta edição realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2006, com maior número de vagas, inscreveram-se 136 estudantes. A sexta edição foi realizada na Universidade Federal do

¹⁰ A partir de 2004, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) se tornou institucional e permanente, tendo como integrantes 3 três membros de cada IES do Paraná e 1 (um) representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior – SETI. A CUIA é composta por professores de diferentes áreas de conhecimento do ensino superior do Estado.

¹¹ Em 2006 a Lei 14.995 proporciona uma nova versão para a Lei 13134/2001, ampliando o número de vagas suplementares por instituição de 3 para 6 (seis) e a UFPR aumenta de 5 para 7 vagas. Cabe ressaltar que esta ampliação também não foi antecedida de discussão. Como esse aumento significa?

¹² Em 2006 a Lei 14.995 proporciona uma nova versão para a Lei 13134/2001, ampliando o número de vagas suplementares por instituição de 3 para 6 (seis) e a UFPR aumenta de 5 para 7 vagas. Cabe ressaltar que esta ampliação também não foi antecedida de discussão. Como esse aumento significa?

Paraná, em Curitiba, com 151 inscritos; a sétima novamente foi realizada em 2007 na UNICENTRO, em Guarapuava, com 248 inscritos. Como esse aumento significa?

A partir do exposto, podemos observar que há procedimentos e regras a seguir pelo indígena para que seja incluído na universidade. Nesse sentido, o vestibular que se caracteriza como dispositivo de inclusão trabalha a própria exclusão dos já “excluídos”. Tomando como base as reflexões de Santos (2006), podemos dizer que, se, por um lado, as políticas de ações afirmativas atuam no sentido de controlar a exclusão e a desigualdade entre diferentes grupos sociais para que não cheguem a níveis extremos, por outro lado, de modo específico, o movimento contraditório que constitui o vestibular indígena atua também no sentido de controlar o acesso à universidade, isto é, há um controle também da inclusão. Nem todos poderão ser incluídos, até mesmo porque o número de vagas é inferior ao número de inscritos (no vestibular de 2007 foram 248 inscritos para 43¹³ vagas). A luta pela inclusão torna-se uma luta interna entre “iguais”, entre membros de um mesmo grupo por uma vaga na universidade, e aqueles que melhor dominarem as regras e os saberes colocados em jogo, terão maiores chances de serem incluídos.

¹³ As 43 vagas estão assim distribuídas: 06 (seis) vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná (a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, a Universidade Estadual de Londrina – UEL, a Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade do Centro-Oeste – UNICENTRO); 07 (sete) na Universidade Federal do Paraná – UFPR; 06 (seis) vagas para o conjunto das 12 faculdades do Paraná (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – FECEA, Fundação Faculdade Luiz Meneghel – FALM, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICP, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho – FAEFIJA, a Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho – FUNDINOPI, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai – FAFIPA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFI).

3.2.1 O Local e o Nacional na Identificação do Sujeito

O acontecimento discursivo da inclusão materializada na forma de lei estadual instaura ainda, uma outra relação tensa: a relação entre o local (Paraná) e o nacional (Brasil) – que mobiliza os sentidos sobre unidade e diversidade. Nesse movimento de sentidos e de seus efeitos, há desdobramentos: tanto pela mudança na nomeação do vestibular quanto pela própria nomeação das línguas. Tomamos para essa reflexão o enunciado do/no Paraná, que explicita pela linguagem a mudança de critério de inclusão ocorrida a partir da adesão da Universidade Federal do Paraná. O vestibular que foi designado primeiramente como “Vestibular dos Povos Indígenas **do** Paraná” (por ser destinado somente aos indígenas residentes no território paranaense), com a adesão da UFPR a essa política de inclusão, que possibilitou a todos os indígenas do Brasil sua participação nesse processo, novas práticas discursivas foram sendo produzidas, dentre elas, a mudança no nome do vestibular, que passa a ser designado: “Vestibular dos Povos Indígenas **no** Paraná”, conforme pode ser observado a seguir em duas capas do manual do candidato, produzidas em duas edições diferentes do vestibular indígena.



Analisando este processo, consideramos que o modo como se dá a inclusão indígena é já um modo de significá-lo na relação com o local e o nacional, tendo em vista os processos

sócio-históricos que vão produzindo distintamente esses sujeitos como excluídos, em relação a outros excluídos. A entrada da Universidade Federal do Paraná, neste processo de inclusão, provoca então uma mudança nos critérios de inclusão, materializada no modo como o vestibular é designando:

A substituição da preposição “do” para “no”, do ponto de vista discursivo, mobiliza as identidades e (re)organiza os sujeitos a serem considerados excluídos/incluídos. Essa mudança constitui também um modo de interpelação. Pudemos compreender essa mudança de discursividades pelo modo como esse fato se materializou em alguns enunciados produzidos em duas outras edições do vestibular: uma anterior à adesão da UFPR e outra posterior à sua adesão. Enquanto o “do” convoca sentidos de poder/política instaurado por um espaço da ordem do jurídico local (dos direitos à escola, à identidade, aos seus costumes), o “no” institui sentidos para o sujeito pela dimensão da temporalidade: a de hoje em relação à do passado).

Percebemos que, nos textos produzidos antes da mudança de critério, há um processo de identificação do sujeito-índio com o “local” (Vestibular dos Povos Indígenas **do** Paraná), vejamos como se textualiza esse processo nos enunciados a seguir:

*1. No entanto, é preciso, mudar algumas coisas, á mais, por parte das autoridades. No que diz respeito ao **direito de cada índio do Paraná**.*

*2. **Os índios do Paraná** vivem de maneira um pouco diferente de seus costumes, mas isso não significa estão esquecendo-se sua cultura e que estão deixando de ser índio, apenas querem seus direitos, dignidade e respeito.*

*3. **As comunidades indígenas do Paraná**, tem tido nos últimos anos, um grande apoio dos Órgãos Governamentais e não Governamentais.*

*4. Atualmente o governo está dando um grande apoio para **os povos indígenas do Paraná**.*

5. Nesse buscar, conquistar e servir, os povos indígenas, encontramos pelo longo caminho da história do Paraná, muitos erros, muitas barbaridades que atingiram de forma frustrante as comunidades por parte dos órgãos envolvidos. Porém, podemos observar até com satisfação o interesse que hoje esses órgãos Governamentais e não Governamentais estão tendo para com o povo indígena Paranaense.

*6. “Percebe-se agora, que os governantes começam a ver os índios de uma maneira diferente, oferecendo oportunidades, investindo alguns recursos na área da educação. Resultado, **os índios Paranaense** começam a enxergar uma luz no fim do túnel.*

Nos enunciados acima, percebemos que há uma identificação do sujeito que passa pelo local – o Paraná, mas esta identificação não se materializa de forma homogênea nos enunciados, há diferentes processos de subjetivação funcionando que interpelam o indivíduo em sujeito na relação com o que é local. Isto significa que há diferentes modos de inscrição do/no sujeito no espaço (local). Do local, é interpelado como sujeito que recebe de alguém: não é o índio o agente, é o governo que está dando/investindo.

A identificação passa pela forma-sujeito de direito, isto é, em uma formação social como a nossa organizada sob as bases do direito a forma-sujeito do discurso jurídico interpela o indivíduo pelo universal como sujeito de direito e deveres; pelo discurso jurídico “todos” temos direito, tem-se, portanto, aí um estatuto da igualdade de direito/deveres. Entretanto o que percebemos funcionar, no enunciado “**direito de cada índio do Paraná**”, é um processo inverso, a interpelação do sujeito pela forma-sujeito de direito passa primeiro pelo individual, “cada índio” para chegar ao universal (todos) “o povo indígena”, que produz um efeito de homogeneização. Nas designações “os índios”, “os indígenas”, “os povos indígenas”, “as comunidades indígenas” mobilizam outras redes de filiações interdiscursivas e produz o efeito de heterogeneidade, isto é, mobiliza os sentidos da diversidade de sociedades indígenas marcada localmente.

Outro processo de identificação parece configurar-se pelo modo de organização geográfica ocidental, isto é, divisão por estados, cidades, distritos. Nas sociedades indígenas a relação com o espaço geográfico e o sentido de território/territorialidade se dá de modo diferente, vemos que pela interpelação do local, o sujeito-índio, condições de produção, se identifica com modo de organização geográfica do ocidente “**os indígenas paranaenses**” e “**os índios Paranaense**”, “**os povos indígenas do Paraná**”. É enquanto cidadão que este sujeito é chamado a construir uma identidade regional, neste caso, diríamos que não há possibilidade de substituição, por exemplo: o sujeito tem que ser ao mesmo tempo paranaense e índio. Aqui se produz o entrecruzamento de dois modos de organização (a indígena e a ocidental), instituindo um novo lugar identitário para esses sujeitos.

Com a mudança de critério que se materializa pela mudança na própria designação do vestibular “Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná”. Percebemos que as identidades são reorganizadas nos textos produzidos no vestibular que ocorreu em 2005, após a mudança no critério de inclusão, ocasionando uma mudança na identificação do sujeito com o território. Recortamos os seguintes enunciados:

9. Hoje, a sociedade indígena brasileira está tendo uma grande oportunidade de mostrar seus conhecimentos.

10. importância deste conhecimento de indígenas nas universidades é uma longa batalha do índio brasileiro.

12. Os índios no Brasil, estavam aumentando para-se realizar a coisa do passado, e ainda estão se transformando a cada vez mais.

Há um movimento do próprio índio enquanto “brasileiro”. Primeiramente há uma identidade nacional que interpela o indivíduo em sujeito a se identificar como brasileiro, como cidadão brasileiro, e, enquanto brasileiro é agente, é ativo, é ser da história. Mas ao mesmo tempo, esse indivíduo é interpelado por outro processo que faz com que ele não se identifique somente como “brasileiro”, “sou brasileiro, mas sim como “índio brasileiro”, “sociedade indígena brasileira”. Isso se dá, principalmente, se considerarmos as condições de produção nas quais esse sujeito produz seu dizer, isto é, dentro de uma política de inclusão do índio, que aparece já como algo que interpela o indivíduo desse lugar (lugar do índio). Em “sociedade indígena brasileira”, parece situar o índio no Brasil em um grupo social, uma sociedade única. O que mobiliza uma memória das lutas dos movimentos sociais do/no Brasil: movimento indígena, movimento feminista, movimento homossexual, movimento negro. A diversidade de povos, línguas, culturas indígenas parece apagar-se pela interpelação do lugar social que os índios ocupam no Brasil, como unidade. Em “as sociedades indígenas brasileiras”, há uma relação com a nação. A interpelação passa pela diversidade, não simplesmente uma passagem do singular para o plural, há um outro processo instaurado aí, outra rede interdiscursiva, que trabalha com a noção de que os povos indígenas são heterogêneos, um povo não é igual ao outro, mesmo as relações com o branco se deram de formas diferentes.

3.2.2 Alguns dos Saberes Necessários para a Inclusão: Oralidade e Escrita

A organização do saber, segundo Foucault (1996), se dá pela *unidade* e pela *dispersão*. E a toda produção de saber estaria em seu cerne uma vontade de verdade e certo exercício de poder. A unidade que organiza o saber funciona como um lugar de dispersão, como numa *ordem do discurso* cujos procedimentos operam processos de *inclusão e apagamento* de saberes sobre determinado objeto, ou seja, não se pode dizer tudo sobre um objeto e não é qualquer um que está autorizado a fazê-lo. Na constituição das disciplinas, há

ao mesmo tempo um processo de seleção e de inclusão-apagamento, nem tudo pode ser considerado como verdadeiro. Dentro dos próprios processos de produção de saber, há aqueles considerados como pertencentes à ordem do discurso.

Foucault (1996: 30) escreve que, no ocidente, as disciplinas se definem e se organizam “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”. A disciplina não é a soma de tudo que pode ser dito sobre o objeto, ela é sim um *princípio de controle do discurso*. Pensando desse modo, se estaria trabalhando no interior da universidade (saber ocidental escrito) o controle da “especificidade”.

Quando pensamos no processo de inclusão diferenciado, como no caso do Vestibular Específico para os povos indígenas, ele mobiliza a relação entre a sociedade de tradição oral e a sociedade de tradição escrita. Relação esta em que uma tem seu saber legitimado para produzir os dispositivos de inclusão/exclusão da outra, é ela quem está legitimada a interpretar e representar o outro como excluído. Tendo em vista a noção de saber formulada por Aurox, tendemos a inscrever o saber metalingüístico dentro da ordem do discurso científico, isto é, nos espaços institucionais como as universidades, as escolas. Nestes espaços, o saber que está autorizado a apresentar-se como o ‘verdadeiro’ é o saber metalingüístico que está ligado à produção e circulação do saber científico. Portanto, a inclusão do índio na universidade se dá em termos de acesso a um saber metalingüístico construído pela sociedade ocidental na perspectiva da escrita. Nesse processo, inclui-se a partir das normas, dos saberes construídos pelo ocidente: como se daria a inclusão pensada da perspectiva do excluído (do indígena)? E como, da perspectiva indígena, esses saberes legitimados para a inclusão seriam significados no processo de permanência ou formação?

No Vestibular indígena o processo de seleção não é eliminatório, mas classificatório envolvendo três etapas as quais o candidato deve submeter-se: Prova de Língua Portuguesa Oral; Prova de Língua Portuguesa Redação, Língua Portuguesa Interpretação (esta introduzida no vestibular em 2006), Prova de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol ou Inglês) e/ou Prova de Língua Indígena (Kaingang ou Guarani) – introduzida em 2006; Prova de Conhecimentos Gerais – História, Geografia, Matemática, Biologia, Física e Química. Neste quadro apresentado, podemos perceber que há um conjunto de disciplinas, cujos saberes o candidato precisa dominar para ser incluído. Se o indígena precisa dominar o saber construído

pelo ocidente para ser incluído, não se estaria produzindo o silenciamento dos saberes¹⁴ que o constituem enquanto diferença, enquanto indígena?

A presença da *Prova de Língua Portuguesa Oral* e da *Prova de Língua Indígena*, nesse vestibular, é entendida como um modo de se incluir os saberes indígenas conferindo ao vestibular o seu caráter “específico”, constituindo-se como alguns dos saberes necessários para a inclusão do índio na universidade. Num primeiro momento, percebemos que o próprio modo de nomear (Língua Portuguesa Oral) nos faz questionar sobre qual oralidade se está trabalhando no interior desta prática de inclusão. A própria língua nacional intervém no saber indígena, já que é na língua nacional que o sujeito terá que encontrar um lugar de inscrição para o saber oral indígena.

O modo de nomeação da prova oral trabalha com o efeito da contradição no discurso: de um lado, o “oral”, dentro do processo de inclusão indígena, instaura uma rede interdiscursiva que põe em funcionamento o efeito de sentido de que as sociedades indígenas trabalham em seu interior a produção de um saber oral, o que instaura também o efeito de sentido da língua indígena como língua oral; por outro lado, se considerarmos “Língua Portuguesa” presentificada no modo de nomeação, podemos perceber aí a língua funcionando como língua nacional (de Estado)¹⁵. Numa perspectiva indígena, a língua portuguesa estaria significando como a língua de escrita, uma vez que no processo de escolarização do índio intervém o português na relação com a escrita. Segundo Pêcheux (2004: 37) “a questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, como uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças”. Na formação social de direito, “para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto *se libertar* dos particularismos históricos que os entavam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’... e sua língua materna”.

A partir do exposto, questionamos: como se dá a avaliação dos candidatos-índios na prova oral? Quais são os critérios que permeiam a avaliação? Para refletir sobre estes dois questionamentos, retomamos os critérios de avaliação da Prova Oral presentes no Manual do Candidato (anexo 4). Rodrigues e Wawzyniak (2007: 12), membros da CUIA (Comissão Universidade para Índios), argumentam que a introdução da *Prova de Língua Portuguesa*

¹⁴ Concebemos aqui estes “saberes” silenciados como os saberes de tradição oral, são os saberes dos povos indígenas.

¹⁵ A política burguesa transforma a rigidez das ordens em terreno de confronto das diferenças. O que havia começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente, as gramáticas dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que colocava na ordem do dia das revoluções burguesas a “questão lingüística”: constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional (PÊCHEUX, 2004: 37).

Oral no processo de inclusão indígena no Paraná foi uma forma encontrada pela comissão em “destacar a especificidade do vestibular, reconhecendo a importância da tradição oral entre as sociedades indígenas”.

Enunciado 2:

“Consiste de uma breve conversa introdutória, visando a uma boa recepção do candidato numa forma de comunicação face a face, familiar às culturas de tradição oral. (Esta fase não é passível de avaliação).

Num segundo momento, o candidato deve ler um texto e, a seguir, fazer um breve resumo com a devida interpretação do que foi lido (Esta fase é para ser avaliada).

Os critérios de avaliação da prova oral são:

-capacidade de comentar os temas propostos no texto de maneira coerente.

-capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido”.

As provas são elaboradas pelos próprios membros da CUIA (Comissão Universidade para Índios), sendo que cada prova é elaborada pelos membros que possuem a formação específica das disciplinas em questão. Assim, a Prova Oral é elaborada por um lingüista, mas quem avalia os estudantes são os membros da CUIA que se dividem em bancas, cuja composição se dá de forma heterogênea (lingüistas, antropólogos, matemáticos, sociólogos, filósofos, pedagogos, físicos, químicos, geógrafos), isto é, com dois membros de distintas áreas de conhecimento. Para se manter uma coerência entre as várias bancas, o elaborador da Prova Oral realiza uma discussão prévia com a banca, numa tentativa de apreensão de sentidos para o texto apresentado para a prova. No caso da edição do Vestibular que é nosso objeto de estudo, os textos apresentados na prova oral foram: *Eles podem dar certo porque*, de Tatiana Diniz (2004, anexo 3); *Mar de Dentro*, de Lya Luft (2002, anexo 3). Os dois textos são apresentados em forma escrita. O que percebemos na Prova Oral é que, mesmo que tenha sido inserida no vestibular a partir de uma perspectiva que pensa oralidade dos povos indígenas como uma forma de saber, a base para se avaliar a oralidade, na Prova Oral, é o “texto escrito”, isto é, para “falar” ele fala a partir do texto escrito que lê. Se considerarmos que quem avalia, quem produz os dispositivos de inclusão o faz do lugar do ocidente cuja tradição é a escrita, haveria outro modo de se avaliar por meio da Prova Oral sem tomar o texto escrito como base? Estaria o saber oral indígena sendo subassumido pela escrita?

O que vamos perceber, no *Vestibular dos Povos Indígenas*, é que a oralidade dos povos indígenas ganha um espaço que é a Prova Oral, espaço este que vai se constituindo como movediço, contraditório. Poderíamos pensar ainda que o modo como a prova oral se

apresenta, neste contexto de inclusão, coloca em relação duas formas de saber: uma cuja base é a tradição escrita ocidental e outra cuja base é a tradição oral (indígena), assim como coloca em relação à língua nacional com a língua indígena.

3.2.2.1 A prova de redação no vestibular indígena: inclusão ou exclusão pela língua(gem)?

Nas sociedades modernas, a escrita é a base que fundamenta o processo de escolarização e a escola é lugar de institucionalização e legitimação da escrita. “Se, na escola, a escrita é um lugar legitimado de representação pela escrita, o sujeito que ocupa o lugar daquele que *sabe escrever* é aquele que pode representar e interpretar o *outro*” (HONÓRIO, 2006: 68). Ser escolarizado, saber ler e escrever, isto é, possuir o conhecimento escolar representa ocupar lugar de poder na nossa atual sociedade. Nessa perspectiva, a escrita pode ser um meio de inclusão ou de exclusão para o sujeito.

Podemos dizer ainda que um efeito ideológico do sentido único e verdadeiro se produz em nossa sociedade na relação falar/escrever correto, isto é, conforme uma Norma-Padrão estabelecida e legitimada, que vai interpelando os sujeitos. E a escola/universidade vai se constituindo, imaginariamente, como lugar em que se ensina/aprende a falar/escrever “corretamente”, como podemos observar no enunciado:

Enunciado 1:

O conhecimento construído na universidade abre portas para que as sociedade indígena construa um presente melhor para as gerações futuras. Podendo estudar junto com um não-índio sem sentir se envergonhado, aprender a comunicar corretamente sem que sofra preconceito por não falar direito. (Texto 2, Anexo 1).

No enunciado, “não falar direito” trabalha com o pré-construído de que quem não domina a Norma-Padrão não consegue se comunicar com outros falantes que a dominam. Por outro lado, se levarmos em consideração que é um sujeito-índio que se inscreve nesse discurso instaurando, por sua vez, a relação do índio com o outro (o não-índio) “podendo estudar com um não-índio”, de que oralidade estaríamos falando? “Falar direito”, da perspectiva indígena, poderia estar significando entrar no espaço simbólico do outro? O

funcionamento desse efeito de sentido estaria produzindo o apagamento do sujeito-índio como sujeito da oralidade indígena, significando o saber do outro (sua escrita e oralidade) como corretos?

No enunciado acima “**aprender a comunicar corretamente**”, “**não falar direito**”, as diferentes dimensões da linguagem têm seu funcionamento também nos processos de identificação do sujeito-índio em suas práticas de linguagem. A língua nacional vai constituindo esse sujeito pela correção, pela norma. Neste sentido, falar o português, “falar direito”, “comunicar corretamente” seria eliminar os traços da língua indígena, para se inscrever no nacional, para se incluir na universidade – lugar de funcionamento da língua nacional?

A partir do exposto, o que podemos perceber é que a escola, a universidade, enquanto lugar de produção e circulação de determinado tipo de conhecimento em nossa forma sociedade, se constituirá também como o lugar de legitimação da escrita, do texto escrito. E, deste lugar de interpretação, o índio, para ser “incluído” na universidade, deve se inscrever identitariamente como sujeito da escrita; sua posição como sujeito da oralidade é apagada no processo de produção de um sujeito do conhecimento. Nesse discurso, parece funcionar uma domesticação da oralidade.

Para compreender como os sentidos se organizam nos textos é preciso levar em consideração as condições nas quais se deu sua produção. No caso do vestibular, a produção de texto envolve a instituição que promove o vestibular, a banca examinadora, o tema da redação, o tipo de texto, o vestibulando, a sociedade e a história – elementos que atuarão na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos.

O estudante na posição de sujeito-candidato produz seu texto a partir de certas condições (o tipo de texto solicitado, o gênero, o tema, os textos de apoio, o número de linhas, etc.) para se atingir determinados objetivos (como sujeito pragmático): ser aprovado. A Prova de Redação (Anexo 2) da IV edição do *Vestibular dos Povos Indígenas* não solicitou ao candidato que produzisse certo tipo de texto (narrativo ou dissertativo), pede apenas que o candidato “elabore sua redação com, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 30 linhas”. Esse procedimento em relação ao tipo de texto parece se produzir em outras edições desse vestibular, o que, supomos, vai significando esse vestibular como diferenciado. Observamos a partir dos textos produzidos pelos Kaingang no IV Vestibular, que, apesar de não haver exigência por uma tipologia textual, há uma forte tendência em se produzir textos

dissertativos: dos 74 (Setenta e Quatro) textos produzidos pelos estudantes Kaingang, 69 (Sessenta e Nove) eram textos dissertativos. O que isso pode estar significando?

Tomando a Prova de Redação como condições imediatas da produção de discurso, levamos em consideração as circunstâncias de enunciação: quem fala, o que fala, para quem fala, de onde fala. Dentro desse quadro, o estudante não produzirá seu texto para qualquer interlocutor, pois, dentro de uma circunstância específica como o vestibular, projetará, em seu texto, um interlocutor específico, que, neste caso, é a banca examinadora. No caso do vestibular indígena, a banca não significa somente aquele que detém o poder de examinar o texto, aquele possui um saber que o autoriza a avaliar a escrita do candidato, mas significa aquele que representa aquilo que vem significando na escrita indígena como a sua alteridade (o branco, o não-índio). E isso produz seus efeitos sobre a produção dos textos indígenas.

Dentro desse contexto imediato, o estudante também não poderá escrever sobre qualquer coisa, pois há uma proposta temática da qual não poderá fugir em seu texto, há critérios e normas para a produção de texto: “apresente sua redação de forma legível e sem rasuras (...). Caso alguma palavra necessite de correção, não a risque, nem a coloque entre parênteses. Nesse caso, utilize, entre vírgulas, a expressão digo ou isto é e, em seguida registre a sua forma correta” (Prova de Redação, Anexo 2). Assim, o vestibulando que não segue essas normas será, conseqüentemente, excluído.

Dentro dessas condições de produção estritas, o sujeito-índio ocupará um lugar, que é o de candidato a uma vaga na universidade, construirá seu dizer sofrendo as coerções próprias desse lugar, a partir do imaginário construído sobre o que é ser indígena, o que é uma universidade, o que é um vestibular, o que é uma prova de redação, o que é a escrita.

No caso do vestibular que analisamos, o tema da prova de redação foi apresentada da seguinte forma:

*Pensar a inclusão dos índios na universidade implica, dentre outros fatores, refletir sobre os modos pelos quais os sujeitos constroem conhecimento e fazem circular esse conhecimento.
Considerando essa discussão, escreva sobre o tema a seguir:*

***Qual a importância do conhecimento construído na universidade para os povos indígenas hoje?*¹⁶**

¹⁶Sob outro olhar, Greciely Cristina da Costa analisou esse enunciado-tema, tentando compreender o funcionamento discursivo inscrito no discurso veiculado na prova de redação a partir da explicitação do tipo de discurso que é produzido no interior do discurso pedagógico. Para Costa (2006), o discurso autoritário se instala a partir do modo como se formula o tema

Leia também os textos a seguir como apoio para escrever sua redação e defender seu ponto de vista.

Quanto aos textos de apoio, foram apresentados quatro textos: *A educação pela pedra* de João Cabral de Melo Neto; *Fraseador* de Manoel de Barros; *Uma estranha realidade* de Carlos Castaneda; e, um fragmento de *Entrevista com Jacques Rancière*, publicada na Revista Eletrônica Cult/2004.

Recortamos, neste momento, o enunciado-tema para refletir sobre alguns dos efeitos produzidos sobre sua produção. Este enunciado que se formula como uma pergunta, ao mesmo tempo em que faz uma pergunta ao candidato-índio, trabalha com o pré-construído de que o conhecimento construído na universidade é importante para as sociedades indígenas, isto é, este enunciado aponta para um objeto (discurso) pensado antes, em outro lugar independentemente deste enunciado em que aparece (PÊCHEUX, 1975). Não se pergunta se o conhecimento é importante ou não para as sociedades indígenas e sim “qual a importância” desse conhecimento; há um trabalho aqui de efeito de sustentação do discurso. Quais discursos estão em relação com este enunciado? Parafrasticamente, podemos ter:

- a) Há conhecimento construído na universidade?
- b) O conhecimento construído na universidade é importante para os povos indígenas hoje?
- c) Por que o conhecimento construído na universidade é importante para os povos indígenas hoje?

No entanto, é relevante analisarmos também que este enunciado que se formula como pergunta, que estaria marcando uma posição de sujeito que representa o interior da organização do vestibular, também é produzido a partir de certas condições de produção, nas quais estariam implicados os mecanismos de projeção e antecipação que projetam em todo discurso. Este sujeito na posição de locutor faz uma projeção de quem é este outro para o qual está falando – é um interlocutor-indígena que considera que há um conhecimento construído na universidade e que este seja importante para os povos indígenas, pelo simples fato de estarem tentando conquistar uma vaga na universidade. Caso contrário, não o fariam. Há,

da redação, isto é, como uma questão à qual se “deve” responder. Esse trabalho, intitulado *O Discurso Pedagógico: efeitos de inclusão ou exclusão pela língua(gem)?*, foi apresentado no I Colóquio Internacional de Análise do Discurso. UFSCAR, 2006.

portanto, um jogo de imagens que se projeta no discurso, as quais presidem a relação entre a situação do sujeito e a sua posição no discurso de forma que o lugar do qual fala se reflete no que ele diz (ORLANDI, 2004).

Tendo em vista as condições de produção apresentadas, no próximo capítulo faremos uma abordagem dos textos produzidos pelos indígenas Kaingang, tentando compreender a produção de sentidos sobre o conhecimento e a constituição dos sujeitos.

CAPÍTULO IV

SUJEITOS E SENTIDOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE INCLUSÃO

Todo discurso é produzido em determinadas condições de produção, que se constitui a partir do funcionamento de vários elementos. Entre eles aparece a relação de sentidos, isto é, os discursos estão sempre em relação com outros discursos, ele se sustenta a partir de um já-dito, um discurso que o antecede, e também precede outros dizeres (futuros). Os mecanismos de produção do discurso repousam nas formações imaginárias de forma que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como são inscritos na sociedade (...) que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2000: 40) realizadas que vão situando as posições do sujeito no discurso. As posições dos sujeitos irão significar em relação ao contexto sócio-histórico e em relação à memória do dizer convocada no/pelo discurso. O mecanismo imaginário permite que se produzam imagens dos sujeitos e do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica: Imagem da posição sujeito-locutor (quem sou eu para lhe falar assim?); Imagem da posição sujeito-interlocutor (quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?); Imagem do objeto do discurso (do que eu estou lhe falando/do que ele me fala?); Imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele; Imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso (PÊCHEUX, 1993; ORLANDI, 2001).

Sobre o quadro de imagens apresentadas acima, Pêcheux (1993) ressalta que, dependendo das condições de produção, pode ocorrer um deslocamento do elemento dominante, isto é, em determinadas condições o elemento dominante pode ser a imagem que o sujeito faz de seu interlocutor, em outra pode ser a imagem que o sujeito faz do referente. Nas redações indígenas, acreditamos que não só o conhecimento, objeto do discurso, seja dominante, mas também, e principalmente, a escrita sobre esse conhecimento. De um lado, o conhecimento como referente domina, em virtude das condições imediatas de produção do discurso, isto é, a temática proposta na prova de redação. De outro lado, considerando as condições sócio-históricas que configuram as relações entre a cultura indígena e a cultura ocidental, o modo como o conhecimento se textualiza, pela escrita do indígena, produz um saber sobre como o conhecimento está significando nesses discursos. Nesse sentido, se há um imaginário de conhecimento sendo construído pelo/no discurso indígena Kaingang, ele passa pela escrita, a partir do modo de identificação/subjetivação do sujeito no contexto da inclusão.

Nossa reflexão sobre a prática discursiva materializada nos textos Kaingang leva em consideração o lugar ocupado pelo sujeito-índio na atual formação social (sujeito de direito,

brasileiro, índio, excluído), para que assim possamos alcançar a constituição do sujeito e dos sentidos produzidos sobre o conhecimento.

4.1 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO-ÍNDIO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1975: 183) escreve que todo modo de produção cujo princípio seja a luta de classes é de caráter contraditório. A partir desta afirmação, o autor faz uma reflexão sobre os modos de subjetivação do sujeito; antes, porém, trabalha com a noção de forma-sujeito do discurso. Emprestando a noção de Althusser, que define que “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”, Pêcheux, numa perspectiva discursiva, explica que toda sociedade em determinado momento histórico apresenta seus próprios modos de interpelação do indivíduo em sujeito. Isso nos faz pensar que há um Sujeito-Universal – comum a todos – que é produzido na/pela formação social na qual os sujeitos se inscrevem. Mas pela interpelação ideológica e pelos esquecimentos que o afetam, o indivíduo é interpelado em sujeito no universal como singular indivisível.

Segundo Payer (2005: 14) a forma-sujeito se transforma juntamente com as mudanças que ocorrem no poder das instituições sociais, e que são acompanhadas de uma transferência de poder entre enunciados. Cada conjuntura histórica produz enunciados que funcionam como fundamentais, “enquanto máximas capazes de condensar o conteúdo que exerce a ‘interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos’”.

Pêcheux apresenta a forma-sujeito religioso e a forma-sujeito de direito, que estão ligadas a dois momentos históricos: a Idade Média e a Idade Moderna. Payer (2005) especifica que a estrutura social da Idade Média se organizava segundo a obediência às leis divinas, e a estrutura social da Idade Moderna se organiza na forma de Estado, segundo a obediência às leis jurídicas.

O efeito da forma-sujeito é, sobretudo, o de mascarar o objeto do esquecimento n. 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento n. 2, de tal modo que o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do imaginário lingüístico, isto é, do corpo verbal (Pêcheux, 1975: 177). Outro efeito da forma-sujeito, na interpelação do indivíduo em sujeito, é o desdobramento quase indivisível

em sujeito-enunciador e sujeito-universal que ocorre da seguinte forma:

- a) um sujeito inscrito por determinações históricas e pela ordem do simbólico em uma forma-sujeito; b) um sujeito-enunciador que toma posições a partir do lugar em que se reconhece como sujeito, e, portanto, se coloca em seu discurso como portador de uma identidade que acredita ser objeto de sua livre opção (ZADWAIS, 2005: 146).

A identificação do sujeito não se dá de forma homogênea; o desdobramento do sujeito pode assumir diferentes modalidades de subjetivação, fazendo intervir neste espaço os processos de identificação do sujeito (Pêcheux, 1975). Na obra *Semântica e Discurso*, Pêcheux, ao refletir sobre as práticas discursivas e a produção de conhecimento científico, apresentou três modalidades de subjetivação, caracterizando as duas primeiras como mais evidentes que a terceira.

A primeira modalidade de subjetivação consiste em um recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de tal modo que a posição-sujeito que se dá no discurso realiza-se sob a forma do ‘livremente consentido’. Esse recobrimento caracteriza o discurso do ‘bom sujeito’ refletindo a forma-sujeito universal. Nessa modalidade, há um processo de identificação do sujeito com a memória que determina a formação discursiva com a qual o sujeito se filia em seu discurso, “sendo que o sujeito sofre essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’” (ZADWAIS, 2005: 215).

A segunda modalidade de subjetivação caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, pois o sujeito da enunciação se volta contra a forma-sujeito universal por meio de uma separação que se dá pelo distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta contra as evidências não questionáveis que lhes são dadas a pensar. O sujeito, aqui, luta contra a evidência ideológica apresentada pela forma-sujeito universal; nega essa evidência, sobre o próprio terreno da qual deriva (ZADWAIS, 2005), ou seja, ele desconfia da eficácia dos saberes apresentados pela formação discursiva do sujeito universal, mas não o desacredita, passa, portanto, a representar-se sob a modalidade de uma posição contraditória no interior da forma-sujeito que o circunscreve.

A terceira modalidade de subjetivação consiste em um processo menos evidente do que nas outras modalidades. Para Pêcheux (1975) esta modalidade apresenta um trabalho de *transformação-deslocamento da forma-sujeito* “e não uma pura e simples anulação” da mesma. Há, portanto, um processo de desidentificação do sujeito da enunciação com os

saberes que afetam a forma-sujeito universal, que “se realiza paradoxalmente por um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’” (Zadwais, 20005: 216).

Pêcheux (2002: 56-57), em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, afirma que todo discurso abre a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes de memórias e de trajetos sociais, ele “é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço”. Trabalho esse que se dá de forma mais ou menos consciente. Desse modo, a identificação do sujeito não é plena, pois as relações sócio-históricas são afetadas pelo outro-Outro; não é plena porque há a incompletude do sujeito, da linguagem e há os equívocos na língua. E são nesses espaços de deslocamento, de desestruturação-reestruturação que se dão os processos de identificação/subjetivação do sujeito, que prescrevem as posições a serem ocupadas pelo sujeito por meio do funcionamento da forma-sujeito.

O exposto acima nos permite dizer que há falhas, furos no processo pelo qual os indivíduos são interpelados em sujeitos. A interpelação ideológica, a partir das quais o sujeito encontra um lugar de dizer e de produção de sentidos, “ao envolver a identificação desse sujeito com a Formação Discursiva na qual ele se inscreve” (...), possibilita que ocorram falhas, desvios no caminho da identificação, fazendo que surjam outros lugares de *(re)inscrição*, de *identificação* desse sujeito, em seu discurso, com aquilo que lhe fornece o interdiscurso, o já-dito que retorna pela forma-sujeito, que é uma forma de existência histórica de todo sujeito.

Segundo De Nardi (2005: 161-162), se há línguas, se há sociedades, há sujeitos que as fazem, que se significam e produzem significações. Mas para isso é necessário que esses sujeitos encontrem um lugar de dizer, ou seja, um lugar de identificação com uma forma-sujeito (com a formação social). É desse processo de identificação “que resulta a identidade do sujeito, produto da relação deste com a língua(gem) e, portanto, necessariamente incompleta, uma vez que a relação entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito pode ocorrer de modos diversos, pois há modalidades de subjetivação diferenciadas”.

Um ponto interessante do trabalho de De Nardi (2005) e importante para a reflexão que estamos desenvolvendo, refere-se ao processo de identificação com o espaço denominado como do *outro*. Apesar de De Nardi se referir ao aprendizado de uma língua estrangeira, para

nós é importante refletir sobre o processo de identificação do índio no espaço da alteridade, isto é, do branco. Partimos do princípio de que há um imaginário, entendido como uma forma de conhecimento que representa, para o sujeito, um saber no qual ele se insere, que possibilita e determina a apreensão da realidade pelo sujeito e, conseqüentemente, a sua relação com a língua e com o saber.

4.1.1 Conhecimento, Identificação e Inclusão 1: Temporalidades

Tomando a escrita indígena sob o olhar da temporalidade, vemos se deslindar uma relação forte entre presente e passado. Entretanto, é preciso considerar que essa temporalidade que se instaura no discurso é um dos modos pelos quais o sujeito-índio se inscreve na relação com a sociedade não-índia, na relação com o conhecimento e a exclusão/inclusão. Essa temporalidade é considerada aqui como outra temporalidade, que não é cronológica, mas que também não temos acesso, pois nos inscrevemos em outro espaço-tempo – o ocidente. É uma temporalidade que instaura a relação do índio com uma memória que o constitui como sujeito do presente. Sobre a questão da *memória*, Payer, no artigo “Discurso, Memória, Oralidade” (2005), argumenta que há algumas ilusões que acompanham essa noção e, ao invés de pensar a existência de uma memória com um conteúdo já-lá, sempre pronto para ser resgatado, propõe uma abordagem em que se considerem as condições do retorno atual dessa memória histórica na dinâmica social, pois “há certas condições em que o retorno da memória é possível, mas há também condições em que o esquecimento, necessário ou imposto, atinge o conteúdo da memória, obscurecendo-o ou transformando-o de um modo incontornável” (idem, *ibidem*, p. 4). Considera, pois, a existência de dois níveis da memória discursiva, como decorrentes da tensão entre o retorno e o esquecimento: *o nível da memória constitutiva* (indizível) e *o nível da memória formulada* (*representada, dita, narrada*). O que, na perspectiva discursiva, pode ser compreendido pela produção do discurso.

A produção do discurso passa por dois domínios: o da *constituição* e o da *formulação*. Segundo Pêcheux (1990: 164; *apud* PAYER, 2005: 17) o domínio da *constituição* do discurso é aquele das regiões *não* ou *pré-lingüísticas* dos sentidos, em que atuam as *formações ideológicas* que determinam as *formações discursivas*, ou seja, que determinam “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma dada conjuntura”. O domínio da *formulação* do discurso “é da ordem dos elementos *ditos, enunciados*”. A partir desta

distinção, a autora observa que “certos aspectos da memória histórica (...), mesmo sendo *constitutivos* dos sujeitos, não são por eles *representados* como tais, como parte de sua memória, isto é, não lhes são visíveis” (PAYER, 2005: 18). Com isso pode-se dizer que há nos sujeitos *a representação da memória histórica*, marcada pelo que pode ser dito, lembrado, e, por outro lado, no nível da *constituição*, há aquilo que não pode ser dito, lembrado, “embora engendre o sujeito” (cf. idem, ibidem, p.18). A autora observa que se têm acesso aos aspectos *constitutivos* da memória histórica “por meio do estudo histórico, pelo saber sobre (saber de outro)”. Nesse sentido,

aspectos constitutivos dos sujeitos que passaram pela história da imigração/nacionalização nem sempre são *representados* pelo sujeito estudado, embora apareçam claramente aos olhos do pesquisador, através dos elementos estruturais que embasam os sentidos/discursos que lhes são evidentes (sua “cultura”) ou os traços lingüísticos de uma língua outra – (...) - presentes no português que praticam (idem, ibidem, p.18).

Sobre *representação* da memória, esta pode ser ilustrada

a partir daqueles fragmentos lingüístico-discursivos que são *reconhecidos* pelos sujeitos como parte da sua memória histórica (...), tal como ocorre na *formulação* de narrativas e de saberes, na *enunciação* de provérbios em dialeto, em certa associação imediata dos traços lexicais e fonológicos” (...) (idem, ibidem, p.18).

Segundo Payer (2005: 19), “a *memória histórico-discursiva* não se esgota, portanto, na *memória representada* (“formulada”, narrada, dita). Isto é, não é tudo de uma memória histórica que pode ser representado na língua (base material dos processos históricos). A reflexão de Payer nos ajuda a compreender a convocação da memória do passado na escrita indígena, há uma memória histórica que é *representada* como uma categoria do passado no nível da formulação, mas o que vamos percebendo é que, no nível da constituição do sujeito, essa memória (*representada*) é constitutiva do sujeito-índio do presente.

Enunciado 1:

Sim, o conhecimento do homem branco, aquilo de que eles sempre se utilizaram para nos explorar, matar, roubar e dizimar agora está disponível para nós, em lugares que se chamam universidade (Texto 1).

No nível da formulação, a memória histórica do passado é materializada

linguisticamente pelas formas temporais: *sempre se utilizaram, agora, está*. Por meio destas formas vemos se delinear a relação entre o presente e o passado, relação esta instaurada pela deriva de sentidos enunciada da perspectiva indígena em relação ao conhecimento, isto é, quando o sujeito diz “**o conhecimento do homem branco (...) agora está disponível para nós**”, há a retomada de uma memória discursiva para transformá-la: a memória de um passado em que ao índio era interdito o acesso a um certo tipo de conhecimento: aquele legitimado no espaço da instituição, da escola, lugar do qual ele era excluído; e, ainda, a memória de um passado em que o conhecimento indígena, da perspectiva indígena, sempre foi considerado conhecimento. Nesse segundo sentido, a discursivização se instaura no espaço de relações entre o índio e o não-índio: da perspectiva indígena, há um conhecimento indígena (o índio é identificado/subjetivado como aquele que tem conhecimento, pela formação social indígena) em oposição a uma perspectiva não-indígena, na qual o conhecimento é entendido como conhecimento do homem branco (esta posição que interpela o índio como aquele que não tem conhecimento).

Nesse modo de inscrição do sujeito, o sentido de conhecimento, ao ser predicado como “do branco”, resignifica o próprio sentido de “conhecimento”, como lugar de evidência inquestionável na forma-sujeito ocidental/branco. Neste jogo de sentidos, que é de relação entre duas posições, o imaginário cristalizado sobre o que é conhecimento começa a desestabilizar a forma-sujeito Universal, pela retomada de um outro espaço-tempo. Poderíamos que esse processo de identificação se encontra naquilo que Pêcheux (1975) chama de segunda modalidade de subjetivação, pois o sujeito textualiza discursos que colocam em xeque os sentidos de uma formação discursiva que o domina, mas não a anula, pois o faz no interior desta discursividade; logo, não há uma desidentificação plena com a formação social dominante, no caso a ocidental, dentro das condições de produção em que ele se encontra (universidade, vestibulando, etc).

A memória ocidental em que a palavra conhecimento significa como pré-construído “conhecimento do branco/conhecimento ocidental” se subjetiva diferentemente no discurso indígena; pela atualização/retomada dessa memória, o discurso indígena desloca, pois ao designar “**o conhecimento do homem branco agora está disponível**” materializa uma outra posição que reconhece que há um outro tipo de conhecimento de outro povo/outra cultura. O que põe em funcionamento dois sentidos de inclusão: a inclusão como possibilidade de o conhecimento indígena ser firmado como tal, isto é, ser legitimado como “conhecimento” ao

lado de outras formas de conhecimento; e a inclusão do indígena num novo espaço de construção de conhecimento, a universidade. A explicitação no fio do discurso (intradiscurso) do pressuposto “**não tinha o conhecimento do branco e agora tem**” produz um rearranjo no campo interdiscursivo.

4.1.2 Conhecimento, Identificação e Inclusão 2: Todos ou Alguns?

Os processos de inclusão que ocorrem em nossa forma de sociedade produzem o efeito de que a inclusão é para todos, isto é, o efeito de que todos aqueles que são considerados pelo Estado como excluídos serão incluídos. Os excluídos passam a ser interpelados pela forma-sujeito universal produzida nas bases do direito, que particulariza esses sujeitos como excluídos; nem “todos” serão interpelados como excluídos e nem todos os excluídos serão incluídos, pois há um controle da diversidade pelo Estado. Quando pensamos no modo como se dá a inclusão indígena, por meio do processo de seleção vestibular, vemos que essa prática de inclusão vai se constituindo contraditoriamente, pois a política que inclui é a mesma que exclui. Consideremos a seguinte formulação:

Enunciado 2:

todos os índios poderiam tomar posse da maior arma do homem branco, o seu próprio conhecimento (Texto 1).

Essa formulação produz um lugar de duplo sentido para a inclusão do sujeito, construída por um lugar de identificação/subjetivação contraditório, que interpretamos como um “furo”, denunciado pela presença do pronome “todos”:

sentido 1: um “todo” inclusivo: “todos os índios podem tomar posse...”, se você é índio/se identifica como índio, você poderia tomar posse do conhecimento do branco, logo, poderá se incluir.

sentido 2: um “todo” exclusivo: você pode se identificar/se incluir na categoria índio, mas isso não é suficiente; a universidade não é para todos, porque nem todos serão indicados pela comunidade ou nem todos passarão no processo diferenciado de inclusão. Este sentido se constrói na articulação com o verbo no subjuntivo, que aponta para uma possibilidade (“poderiam”). Aqui, o pressuposto marcado pelo “todos” e “poderiam” é o de que “todos os índios poderiam...”, mas somente alguns poderão/serão “incluídos”. Vemos o caso em que o sujeito é interpelado no Universal como no singular indivisível. (universal = todo aquele

que...; singular = se você é um índio, então está, supostamente, incluído em “todos os índios”).

Em uma formação social organizada sob as bases do direito, esse discurso, sob a forma do universal do discurso jurídico, interpela o indivíduo pelo universal, mas o efeito é de singularização:

Todos os índios têm direito ao conhecimento do branco /à universidade.

Se você é índio, você tem o direito ao conhecimento do branco.

E essas paráfrases se organizam pela discursividade da lei: o discurso da constituição e a LDB já garantem esses sentidos.

Mas, como já dissemos, a identificação do sujeito-índio com a forma-sujeito de direito não é plena, há um desvio, um deslocamento, em “poderiam”, para o incerto, não é certo que os índios, ou que todos os índios consigam esse direito. Nesse espaço enunciativo, a política que promove a inclusão da diversidade é a mesma política que determina e seleciona quem deve representar essa diversidade, como deve ocorrer a inclusão e quais índios serão incluídos. É sob a forma-sujeito de direito, que deve obediência às leis, que esse efeito se realiza sob o efeito do imaginário. Diríamos, retomando Pêcheux (1975), que o estado, que representa essa forma-sujeito, controla, distribui as identidades. E as próprias políticas produzidas sob as bases do direito para os povos considerados excluídos, em suas práticas, selecionam, entre os excluídos, aqueles que podem entrar para o grupo dos “incluídos” na universidade, por meio do processo seletivo (vestibular). Desse modo, não é suficiente querer entrar na universidade, ser índio, ser “excluído”; é preciso dominar os saberes considerados necessários para a inclusão; é preciso conhecer suas metalinguagens.

4.1.3 Conhecimento, Identificação e Inclusão 3: Dominação e Resistência

Os processos de identificação se configuram também pela retomada da memória das relações entre os índios e os brancos, memória que trabalha com sentidos colonizador/colonizado. A partir da discursivização dessas relações, o imaginário que se constrói do conhecimento ocidental no discurso indígena é o de que ele é uma “arma” do não-índio:

Enunciado 3:

O conhecimento do homem branco, aquilo de que ele sempre se utilizaram para nos explorar, matar, roubar e dizimar (Texto 1).

Enunciado 4:

Lutaram durante quinhentos anos para acabar com nós mas não conseguiram (Texto 3).

Enunciado 5:

*O dia 19 de Abril é um dia comemorado em todo o Brasil, onde esciste índio essa data ficou marcada **quando aqui chegaram os colonizadores**, (Texto 4).*

Enunciado 6:

***Quinhentos e cinco anos completa hoje da descoberta e da existência dos Povos indígenas no Brasil**, desde então vem se construindo uma história e ao mesmo tempo explorando a capacidade e conhecimento dos que o habitam (fauna, flora, etc...), Dentre estes destacam-se os índios, que também faz parte deste processo, foi e continua sendo a cada dia que passa, uma experiência nova para todos nós (Texto 5).*

O sentido produzido pelo espaço das relações entre brancos e índios no Brasil se dá pelo modo de inscrição do sujeito em relação ao outro (o “nós”, dos índios x o “eles” do branco, marcado pela conjugação verbal). Há uma linha divisória que delimita esses sujeitos num espaço de relação que não é pacífico, é de luta (física e simbólica). Neste espaço de enunciação, convoca-se o acontecimento da “descoberta” e passado parece funcionar como o eterno, o fundante histórico do índio; como se nada existisse ante desse momento histórico: “**lutaram durante quinhentos anos**” (enunciado 4); “**sempre se utilizaram**” (enunciado 3), “**quando aqui chegaram os colonizadores**” (enunciado 5), “**quinhentos e cinco anos completa hoje da descoberta e da existência dos Povos indígenas no Brasil**” (enunciado 6). Por estas paráfrases temporais, o sujeito-índio enuncia e se enuncia a partir do processo histórico que marca a chegada do europeu ao Brasil. Ou seja, o sujeito insere-se na história e conta a sua versão da história, o que se tinha antes de 1500 é apagado no discurso índio. Este processo nos leva a pensar num sujeito-índio constituído e interpelado pela formação ideológica do não-índio. Sua existência se dá, imaginariamente, no tempo das primeiras relações entre índio e não-índio, aparecendo como evidência o fato de que o índio não existia antes. É importante lembrar que a história dos índios começa por uma história contada pelos europeus, pelo outro, ou melhor, escrita pelo outro. O índio se inscreve na história pela escrita do outro. E é essa memória que retorna e se atualiza. Como já dissemos em capítulo anterior, os índios, antes, eram considerados como sem história, porque sem escrita. Agora, eles estão se inscrevendo na história escrevendo história. Mas nesta escrita (que é sua inscrição) ele é interpelado pelo dizer do outro.

A partir das relações com o outro, o sujeito-índio identifica-se e se inscreve como

aquele que foi roubado, explorado, dizimado pelo branco. Portanto, a relação construída entre índio e não-índio no discurso é de oposição que se marca pelas designações dominador/dominado, explorador/explorado, colonizador/colonizado. Apesar de estas designações, de certa forma, caracterizarem, de um lado, um sujeito ativo que pratica a ação de dominar, explorar, colonizar (eles, o outro colonizador); e de outro, um sujeito passivo que sofre a ação - dominado, explorado, colonizado (nos, nós), essa relação não se dá de forma plena, ela abre um lugar de identificação do sujeito-índio com a luta e com a resistência às ações dos não-índios.

O enunciado “lutaram durante quinhentos anos para acabar com nós **mas** não conseguiram” permite ao sujeito um *(re)colocar-se* no processo de produção de sentido na relação com as filiações sócio-históricas que inscrevem o índio como *pacífico/passivo*, instaurando um lugar de possibilidade de explicitação de uma história de luta contra a dominação, o que se marca pelo “mas” como vestígio, lugar do furo, e o “fomos” em relação a “durante muito tempo” – “fomos” que traz o pressuposto de que se no passado (Durante muito tempo) fomos agora não somos/não seremos mais, deslocando o pré-construído do passivo; e deixando um lugar vazio para preenchimento (não conseguiram porque? O que aconteceu então?).

4.2 LUGARES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO: ENTRE O SOCIAL E O INSTITUCIONAL

No primeiro capítulo, lançamos nosso olhar sobre o ocidente, particularmente, sobre o conhecimento construído sob as bases da escrita. Com Orlandi (2004) que toma as novas tecnologias como dispositivos utilizados na divulgação da ciência, pudemos compreender que o modo de divulgação da ciência em nossa sociedade adquire os contornos da urbanidade. Nessa discursividade, a universidade, a escola parece funcionar/significar como o lugar de produção e de circulação de conhecimento, produzindo-se como efeito a naturalização deste lugar e o apagamento da inscrição de outros lugares de produção/circulação de conhecimento. O que produz também a legitimação de uma forma de conhecimento, o científico. Segundo Santos (2006: 137), “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação”.

Mas na escrita indígena esse imaginário começa a se desestabilizar, pois, ao textualizar o conhecimento, o sujeito encontra outros lugares de produção, circulação de conhecimento e outros sentidos para este. Mas, como o espaço da inclusão coloca o sujeito na relação com o outro, os sentidos sobre o que é o conhecimento parecem se materializar a partir de duas formações discursivas pelas quais o conhecimento se inscreve e significa. E assim o sujeito se constitui entre duas formações discursivas, uma indígena e outra não-indígena. Recortamos os seguintes enunciados (Texto 1):

Discursividade indígena	Discursividade não-indígena?
7. “não consegui deixar de <u>lembrar</u> das palavras de <u>minha velha avó</u> que aos prantos nunca conseguira entender o porquê precisei sair em busca da <u>tal</u> escola do branco”. →	“ <u>Escola do branco</u> ”: lugar de conhecimento
8. “ <u>na época, com apenas 8 anos</u> de idade ainda não tinha idéia da importância da <u>educação indígena e..</u> →	O que ela (a educação indígena) acarretaria sobre a longa caminhada na <u>alfabetização não-índia</u> ”
9. “ainda hoje <u>registro minha avó, tão velha e sábia</u> ...eles, os brancos, não iriam ter o que me ensinar... <u>cultura do branco é palavra, é mentira</u> ” →	“ <u>Cultura do Branco</u> ”: lugar conhecimento
10. “ <u>muitos índios, assim como ela, só possuíam o arco e flecha para se defender do branco</u> ”	11. “ <u>Maior arma do homem branco, seu próprio conhecimento</u> ”

	<p>12. <u>“Conhecimento do homem branco agora está disponível para nós, em lugares que se chamam universidade”</u></p>
--	--

Na discursividade indígena, o conhecimento significa pela instauração de uma relação com o passado que se materializa pela formas de tempo: **“lembrar”**, **“na época com 8 anos de idade”**, **“registro”**, **“possuíam”**. É na relação com o passado que o conhecimento indígena parece significar no discurso do sujeito-índio. Enquanto o conhecimento ocidental funciona pela instauração de uma temporalidade presente materializada em **“agora”**, **“está”**, **“hoje”**. Essa temporalidade passado/presente instaura também o lugar que o conhecimento ocupa: na discursividade indígena, o conhecimento está em um lugar social e pessoal instaurado pela designação **“velha”**, **“sábua”**, **“avó”**, que materializa outros lugares de produção e circulação do conhecimento, diferentes dos da perspectiva ocidental; na discursividade não-indígena, o conhecimento significa como algo do presente e está em um lugar institucional **“escola”**, **“universidade”**. Esses lugares (universidade/escola), que, da posição ocidental, estão naturalizados como lugar de produção/ circulação de conhecimento, começam a se rearranjar nas redes de sentidos, desestabilizando o imaginário social ocidental. De um lado, a universidade funciona como lugar de produção e de circulação do conhecimento ocidental; de outro, o idoso parece funcionar como lugar de circulação do conhecimento indígena.

Nesse discurso, o conhecimento ocidental e o conhecimento indígena encontram seus lugares de inscrição na ordem do saber a partir da instauração de duas discursividades. Esses lugares parecem estabilizados, como se algo não ousasse falhar na identificação do sujeito com essas discursividades. No entanto, há algo que range entre elas, algo que pode operar um tocar-se entre elas. Isso que falamos parece se materializar em **“alfabetização não-índia”**, que mobiliza os sentidos de **“educação escolar indígena”** e **“educação escolar”**, inscrevendo o sujeito-índio num lugar de entremeio (entre duas formações discursivas), que aponta para o surgimento de uma nova discursividade: se no início das relações tínhamos educação indígena (perspectiva indígena) x educação escolar indígena (perspectiva ocidental), nas condições atuais de produção do discurso é possível dizer **“educação escolar indígena”**.

4.3 UNIVERSIDADE: LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO “A MAIS”

Conforme apontamos no item acima, com Santos (2006), o conhecimento científico legitima-se como discurso de verdade nas sociedades modernas. A universidade aparece na atual conjuntura sócio-histórica como o lugar de produção do conhecimento científico, um lugar de prestígio na sociedade, assim como o trabalho intelectual. Esse conhecimento construído na universidade encontra um lugar de inscrição no discurso indígena. Observemos os enunciados a seguir.

Enunciado 13:

*“o índio hoje ganha **um espaço a mais nas universidades** portanto, amplia sua visão de vê o mundo com um olhar mais distante. O índio ganha uma **experiência e sabedoria a mais em universidades**, por **é neste lugar que ele senti mais valorizado** e pretende levar esses conhecimentos aos seus povos”* (Texto 17).

Enunciado 14:

“O índio hoje começa a compreender que os caminhos que por ele foi trilhados não era o único meio de aprender, mas, sim, compreende hoje que terá que trilhar letras, palavras, frases e livros” (Texto 17).

Enunciado 15:

“Nem todo o conhecimento elaborado e construído nas universidades poderão ser utilizados nas aldeias, alguns não sendo bem adaptados terão resultados benéficos, podendo até causar uma desestruturação de um pouco” (Texto 6).

Enunciado 16:

“A universidade nunca vai trazer o que já aprendemos, mas sim só trará novos conhecimentos, e por isso temos que chegar-lá, para depois passar esses conhecimentos para as pessoas de nossa aldeia” (Texto 18).

Enunciado 17:

*“Para cada grupo étnico indígena, o **conhecimento científico** é uma necessidade de fortalecimento enquanto comunidade indígena propriamente dita. Por exemplo uma área indígena que já possui escola, enfermaria entre outros, são composta e acompanhados por profissionais de origem oposta e não pertencente à comunidade indígena, entendida como não-índia (...). Portanto, o **conhecimento científico adquirido nas Universidades** pode ser usado em sua própria aldeia, lutando por seus direitos e resolvendo situações/problemas em relação a comunidade”* (Texto 16).

A universidade parece se representar no discurso indígena pelo imaginário ocidental, como esse lugar de prestígio na sociedade, “é neste lugar que ele senti **mais** valorizado” (enunciado 13), e, portanto, quem está neste lugar ocupa também uma posição de prestígio na

sociedade. Nesse sentido, vemos trabalhar as relações entre saber e poder, é enquanto ocupando esse lugar de prestígio que o índio tem poder. Assim, ter acesso ao conhecimento científico é uma forma de poder. Em nossas conversas com os estudantes indígenas já incluídos na universidade, que o lugar ocupado pelo indígena como estudante universitário significa em algumas comunidades indígenas como lugar de prestígio entre eles, o que também vai reorganizando os lugares sociais ocupados pelas lideranças indígenas.

Ocupar “um espaço a **mais** nas universidade” (enunciado 13) trabalha com o pré-construído de que o índio já ocupa um espaço. Qual espaço que ele já ocupa? Temos dois caminhos de interpretação: (1) além do espaço de sua aldeia/comunidade, ele passa a ocupar um espaço fora dela; (2) além de já ocupar um espaço na sociedade não-indígena, nas escolas de ensino básico; ele também passa a ocupar um espaço numa instituição específica: a universidade.

Em “o índio ganha uma experiência e sabedoria **a mais** em universidade” (enunciado 13), há uma ambigüidade que instaura dois efeitos de sentidos: essa experiência e sabedoria dizem respeito ao espaço que ele já ocupa na universidade, há um saber construído sobre o índio na universidade ou o índio possui uma experiência com a universidade a partir das pesquisas que já foram realizadas pela universidade com eles, portanto, eles possuem um saber sobre a universidade. Ou esse enunciado trabalha com o pré-construído de que o índio possui um saber, possui uma experiência. A universidade lhe proporcionaria, então, um “saber a mais”, um outro saber, uma outra experiência “a mais”?

O “a mais” trabalha com o efeito de excesso, de soma, como posição diferente do discurso ocidental no período colonial, em que a questão não era somar modos e formas, tipos de conhecimentos diferentes, mas substituir aquilo que o ocidental não considerava conhecimento (substituir a cultura do índio), pelo que imaginariamente eles consideravam, na evidência dos sentidos da formação discursiva que os recobria, como O CONHECIMENTO.

Se o conhecimento construído na universidade é legitimado e significa como um discurso de “verdade” nas sociedades modernas, da perspectiva do índio, “**nem todo** conhecimento construído e elaborado nas universidades poderão ser utilizados nas aldeias” (enunciado 15). Esse discurso relativiza a própria legitimidade do conhecimento ocidental, isto é, nem tudo o que se produz na universidade será útil para a sociedade indígena. A própria designação do espaço “aldeia” e “universidade” instauram diferentes sentidos, diferentes modos de significar.

No enunciado 16, a universidade significa como o novo conhecimento, como o lugar que “trará novos conhecimentos”, um conhecimento distinto do conhecimento indígena. Em “a universidade **nunca** vai trazer o que já aprendemos”, há a instauração do pré-construído de que o índio já possui um conhecimento e que este conhecimento “a universidade nunca vai trazer” porque a universidade não possui o conhecimento indígena, ela possui outro conhecimento, que, da perspectiva indígena, é um **novo** conhecimento.

No enunciado 17, o conhecimento científico é algo que se adquire nas universidades, “**conhecimento científico adquirido nas Universidades**”, o que vai naturalizando a universidade como lugar que constrói conhecimento, mas somente um tipo de conhecimento o “conhecimento científico”. Outros conhecimentos que possam circular no cotidiano da universidade são apagados em detrimento de um único conhecimento.

4.4 CONHECIMENTO NATURAL *VERSUS* CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Em cada cultura existem códigos fundamentais que irão regular a linguagem, as trocas, as técnicas e os valores. Nesse sentido, esses códigos fixarão as ordens empíricas com as quais cada homem terá de lidar (FOUCAULT, 1985). Como temos visto, a universidade parece significar um lugar de conhecimento construído sob as bases de um saber científico, inscrevendo-se no discurso indígena como algo de tipo “novo” a ser aprendido em oposição a um conhecimento “natural”

Enunciado 18:

“o conhecimento faz parte da vida do ser humano desde que ele chega ao mundo da vida lembrando que os indígenas tem seu modo de ensinar seus filhos, nas fases da criança, adolescência, jovens e adulto.

Talvez por ser um jeito diferente da sociedade envolvente de construírem seus conhecimentos e que os indígenas ficaram excluídos dos direitos de conquistarem mais espaços no mundo dos conhecimento universitários” (Texto 8).

Enunciado 19:

“Os povos indígenas possuem uma riqueza cultural e uma sabedoria inigualável adquirida em um processo natural. Envolvendo experiência, análises e uma intensa integração que possibilitou a construção de um conhecimento extremamente amplo e valioso” (Texto 15).

No enunciado: “**o conhecimento faz parte da vida do ser humano desde que ele chega ao mundo da vida**”, há uma visão existencial de conhecimento que está ligada à

própria condição de existência humana, isto é, “ser humano” é ter conhecimento. Esse conhecimento é um conhecimento que todos nós temos acesso (incluídos na categoria humana), pois é algo que se constitui na relação com a própria vida.

Os enunciados acima apresentam um tipo de conhecimento construído sob as bases do saber indígena, que significa parece significar como cultura, como uma construção natural e social, que é predicada como “valioso”, “amplo”, “diferente”. Em uma relação parafrástica teríamos:

Conhecimento indígena	Construção do conhecimento indígena
Conhecimento cultural	Processo natural
Conhecimento amplo	Experiência/análises
Conhecimento valioso	Integração (social)
Conhecimento inigualável	

O discurso sobre o conhecimento indígena se constitui pela convocação da cultura como lugar onde o conhecimento se constrói, é na relação com a “riqueza cultural” que este conhecimento é predicado como “amplo”, “inigualável”, “valioso”. Mas é na relação com o outro (o conhecimento do não-índio) que ele se constitui como diferente. No enunciado: “jeito diferente **da sociedade envolvente** de construir seus conhecimentos” (enunciado 18), é a sociedade envolvente quem constrói um conhecimento diferente do conhecimento indígena? Ou é o indígena quem constrói um conhecimento diferente da sociedade envolvente? Em que constitui a diferença?

Podemos pensar aí a relação conhecimento científico *versus* conhecimento natural; uma relação que parece naturalizar o conhecimento ocidental como conhecimento que se constrói na universidade sob as bases do saber científico, enquanto o conhecimento indígena parece naturalizar-se como um conhecimento que se constrói na cultura, na sociedade sob as bases de um saber “natural”. A essa divisão do conhecimento podemos relacionar os conceitos de *metalingüístico* e *epilingüístico* de Aurox (1992), de forma que o “saber natural” se representaria como um saber *epilingüístico*, isto é, um saber que todos possuem de modo inconsciente; já o saber científico pode ser representado pelo saber *metalingüístico*, que se define como algo construído, manipulado por meio de instrumentos, metalinguagens.

Diríamos ser essa a diferença, apresentada neste discurso, que se constitui como o

fator de exclusão do índio. Apesar de o conhecimento indígena ser predicado como valioso, inigualável, amplo, na relação com o outro, é por meio deste conhecimento que ele, o índio, é significado como excluído de nossa sociedade (pois não possui o saber *metalingüístico*, o saber científico), pois o outro, enquanto sociedade dominante, legitima outro conhecimento, conforme já observou Santos (2006) sobre o conhecimento científico. Por outro lado, segundo Auroux (1992), há uma relação entre o saber metalingüístico e epilingüístico de forma que o segundo não deixa de existir com o aparecimento do primeiro. Nesse sentido, podemos pensar que a inclusão do índio na universidade não apagará os saberes que o constitui enquanto indígena.

Podemos dizer com Foucault (1979) que todo conhecimento só existe a partir de condições políticas, que são condições para que se formarem tanto o sujeito como os domínios de saber. Nessa perspectiva, todo saber é político porque “tem em sua gênese relações de poder” (idem, p.XXI).

4.5 O CONHECIMENTO COMO ARMA: (RE) SIGNIFICANDO SENTIDOS E SUJEITOS

Como apresentamos no segundo capítulo (item 2.3), a história das relações se constitui pela luta e pela resistência dos indígenas Kaingang aos não-índios. Conforme os estudos de Mota (1994: 96), os Kaingang se constituem como um povo guerreiro: “foram capazes de resistir e sobreviver à violência da expansão capitalista do século XVII até fins do século XX, lutando em defesa de seus territórios, de sua cultura e de sua auto-identificação”.

Na obra *Textos Kanhaág*, que apresenta vários textos produzidos pelos Kaingang cuja temática é sua própria cultura, Gelson Vergueiro Kagrêr (1997: 155) (re)conta um pouco da história do guerreiro Kaingang, em “Magias do guerreiro Kanhág”. Retomando João da Silva Mĩg Mág, argumenta que “os Kanhgág sempre foram temidos por outros povos indígenas, pois eram guerreiros”. Havia toda uma preparação desse guerreiro desde criança até tornarem-se adultos:

Os Kanhagág preparavam seus filhos, desde pequenos até a fase adulta, para se tornarem grandes guerreiros, hábeis na mata e com grande resistência física, devido ao preparo especial que lhes era dado. Para serem guerreiros os meninos eram cuidados pelos mais velhos, que preparavam remédios naturais especiais (Idem, ibidem, p. 155).

Após uma longa preparação os guerreiros produziam “seus arcos e flechas de guerra”, produziam o machado de pedra, a flecha com ponta de ferro ou metal, cujas pontas eram preparadas com pedras de afiar. Podemos dizer que “a luta” neste momento constitui como algo material representada pelas armas (arcos, flechas, machado) representa-se como combate direto, enfrentamento físico. Segundo Mota (1994: 258), a história das relações entre índio e não-índio mostra que “os Kaingang não assistiram passivamente à ocupação dos seus territórios: refugiaram-se em campos e matas distantes das vilas, de onde partiam para o ataque e, mesmo aldeados, continuavam suas incursões contra os brancos”. Retomando Florestan Fernandes, continua Mota (1994: 258), “eles foram inimigos duros e terríveis, lutaram vigorosamente pelos seus territórios, por sua segurança e pela sua liberdade”.

Os relatos dos acontecimentos históricos mobilizados pelos historiados, ao mesmo tempo em que configuram/reconstituem a história dos Kaingang, presentificam e produzem uma memória especificamente ligada a este povo. Se, naquela época, os elementos mobilizados na luta eram objetos concretos (armas, combate físico, os ataques, as defesas) representam a luta, a resistência como material; hoje, os discursos produzidos pelos Kaingang no *Vestibular Específico* deslocam esta representação para o campo do simbólico, para a linguagem. A luta é algo que se dá aqui na/pela linguagem, é pela linguagem (é pelo texto escrito) que passa a inclusão. É na língua(gem) que a memória da luta é convocada, é materializada. O deslocamento é marcado pelo funcionamento de luta/lutar¹⁷, isto é, de lutar contra alguém se desloca para lutar por/para alguma coisa como veremos nos enunciados a seguir:

20. “*estamos tendo a oportunidade de **lutar por** um futuro digno* (Texto 7)”.

21. “***ainda estamos lutando**, e não vamos desistir de lutar, pelos nossos direitos e nossa cultura*” (Texto 4).

22. “***lutar para** conseguir o melhor para si mesmo, e também para seu povo*” (Texto 13).

23. “***lutamos pelo** espaço que sempre foi nosso*” (Texto 3).

¹⁷ A reflexão sobre a organização dos sentidos a partir da “luta” nas redações do vestibular indígena foi realizada primeiramente por Ana Massako Kataoka Tobias (2005) junto ao Projeto de pesquisa “A inclusão da diversidade pela linguagem: questões de língua, memória e identidade”, coordenado por Maria Aparecida Honório, que reuniu um grupo de pesquisadores em torno da questão da inclusão indígena no Paraná. Tobias em seus estudos busca compreender a constituição heterogênea do discurso indígena e seus efeitos de sentido. Para tanto, toma as redações produzidas pelos Kaingang do Paraná. Nesse trabalho, retomo a questão da luta tentando observar também essa regularidade nas redações dos Kaingang do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, como um modo tornar a questão mais abrangente, a partir da relação do sujeito-índio com a forma-sujeito de direito.

24. “*nós somos índios e lutamos pelo que queremos*” (Texto 12).
25. “*hoje estamos lutando para entrar na universidade*” (Texto 11).
26. “*eu estou lutando por uma vaga para mais tarde levar novos conhecimentos para a minha comunidade indígena*” (Texto 10).
27. “*temos que agarrar essa oportunidade que temos e que nossos pais não tiveram. Lutar para se formar e termos essa educação indígena que tanto queremos*” (Texto 14).
28. “*estamos dispostos a lutar cada vez mais por tudo aquilo que é de nosso direito, mas que por muito tempo nos era negado*” (Texto 9).

Nessa relação parafrástica, as expressões indeterminadas, como o “futuro” (o que é futuro digno?), “direitos” (que direitos?), “o melhor para si” (o que é melhor?), “pelo que queremos” (o que queremos?), são significadas, nestas condições de produção, como lutar para entrar na universidade, adquirir conhecimento da universidade, formar-se na universidade.

A partir de uma identificação com a forma-sujeito de direito, em que o conhecimento é para todos (a universidade é para todos), a própria luta funciona por meio deste discurso jurídico, isto é, todos temos o direito também de **lutar/luta** (“lutar cada vez mais por tudo aquilo que é nosso direito”). Neste espaço, a luta tem seus desdobramentos: “lutar por um futuro”, “lutar pelos nossos direitos”, “lutar para conseguir o melhor”, “lutamos para entrar na universidade”, “lutar pela cultura”, “lutar por uma vaga”, “lutar para se formar”, “lutamos pelo espaço”. A memória da luta Kaingang parece materializar-se também no enunciado: “**ainda estamos lutando**, e não vamos desistir de **lutar, pelos** nossos direitos e nossa cultura”, produzindo o efeito de sentido de que a luta é constante, é contínua nesse povo “arrancaram nossa folhas, queimaram nosso tronco mas, não nossas raízes”.

Nos enunciados analisados, vemos “o conhecimento do branco” significar como arma na formação discursiva indígena: “hoje, todos os índios poderiam tomar posse da **maior arma do homem branco, o seu próprio conhecimento**”. Essa discursividade instaura duas perspectivas nas quais o conhecimento enquanto arma significará distintamente, no simbólico: da perspectiva indígena, o conhecimento se constitui como arma de defesa, como vemos no enunciado:

Enunciado 29:

conhecer idéias novas e transformá-las em armas de defesa de seu povo (Texto 6).

Entrar na universidade, significa ter acesso à arma do outro e transformá-la em arma de defesa do índio. Da perspectiva não-indígena, temos outro feixe de sentidos, como podemos observar no enunciado: “*o conhecimento do homem branco, aquilo de que ele sempre se utilizaram para nos explorar, matar, roubar e dizimar*” (Enunciado 1). Aqui, inversamente, o conhecimento, da perspectiva não-indígena, significa como “arma de ataque”.

No percurso que tentamos construir, a partir do nosso olhar sobre os textos indígenas Kaingang, vimos se deslindar dos eixos que, imbricados um no outro, organizam os sentidos sobre o conhecimento e a constituição do sujeito: pela instauração de uma temporalidade presente/passado e pela instauração de duas posições discursivas (indígena e ocidental). Nesse espaço de enunciação, os sujeitos e os sentidos se (re)organizam provocando um deslocamento nas redes de filiações sócio-históricas. Assim, fechamos nosso percurso analítico, dizendo que a formulação da memória do passado na escrita indígena tem sua importância pelo fato de que pode “pode provocar uma mexida no estatuto daquilo que é constitutivo e daquilo que é representado no discurso, na própria cisão entre estes dois domínios da memória”. Pela escrita, o sujeito pode encontrar lugares de inscrição para a formulação de outras possíveis interpretações históricas que foram apagadas (na ordem da escrita e do dizer autorizado), possibilitando ao sujeito-índio sujeito saíra de sob a determinação da interpretação que lhe produz as evidências históricas”. Pelo trabalho de formulação do passado, o “sujeito pode ter acesso a sentidos que o constituem e que estavam abafados a partir de uma história de silenciamentos” (PAYER, 2005: 21-22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, procuramos compreender algumas das práticas discursivas produzidas no processo de inclusão indígena nas universidades paranaenses, tendo em vista explicitar a constituição/identificação dos sujeitos e os sentidos sobre o conhecimento nesse processo a partir da análise de redações produzidos pelos indígenas Kaingang no *IV Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná* em 2005. Partindo do pressuposto de que na Análise do Discurso o discurso é tomado como processo e não como um produto pronto e acabado e que parte da etapa do trabalho de análise é compreender o processo discursivo, mobilizamos outros documentos produzidos no contexto da inclusão indígena que acabaram fazendo parte do nosso *corpus* de análise.

Em nossas reflexões sobre a oralidade e a escrita, observamos, num primeiro momento de análise, que a escola/universidade vai se constituindo, imaginariamente, como lugar em que se ensina/aprende a falar/escrever corretamente. Nesse espaço enunciativo, entrar na universidade seria, pois, um modo de o índio aprender a “falar” e “escrever” direito, “comunicar corretamente”. Aqui vemos funcionar o discurso do sentido único e verdadeiro, isto é, há só um modo certo de falar/escrever/comunicar e este modo “correto” se consegue na escola/universidade. Se considerarmos que esse “falar” “comunicar corretamente” se produz no discurso indígena pela interpelação de uma forma-sujeito escolarizado construído nas bases da escrita/escola, podemos considerar que a escola/universidade, enquanto lugar que parece naturalizar-se como lugar de produção e circulação de determinado tipo de conhecimento em nossa forma sociedade, se constituirá também como o lugar de legitimação da escrita, do texto escrito. E, deste lugar de interpretação, o índio, para ser “incluído” na universidade, deve se inscrever identitariamente como sujeito da escrita; sua posição como sujeito da oralidade (indígena) é apagada no processo de produção de um sujeito do conhecimento. Esse mesmo apagamento ocorre na prova oral – onde supostamente um “saber oral” é cobrado/avaliado. Arriscamos dizer que a prova oral assenta sob o efeito da contradição no discurso, tendo em vista que a base para a avaliação assenta-se no “texto escrito”, isto é, para “falar” o sujeito-índio fala a partir do texto escrito que lê e também sob o efeito de que a oralidade das línguas de tradição oral é igual a das línguas de tradição escrita.

Ao refletir sobre o modo como essa política de inclusão produz os dispositivos de inclusão do índio, pudemos observar que os sujeitos são mobilizados a se (re)organizarem, identitariamente a partir da relação tensa entre o local (Paraná) e o nacional (Brasil), o que vai se constituindo como um modo pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito. A substituição

da preposição “do” para “no”, do ponto de vista discursivo, mobiliza as identidades e (re)organizam os sujeitos a serem considerados excluídos/incluídos. Enquanto o “do” Paraná convoca sentidos de poder/política instaurado por um espaço da ordem do jurídico local (dos direitos à escola, à identidade, aos seus costumes), o “no” Paraná institui sentidos para o sujeito pela dimensão da temporalidade: a de hoje em relação à do passado.

Tomando a Prova de Redação do vestibular indígena como uma das condições imediatas de produção do discurso indígena Kaingang, analisamos o enunciado-tema da IV edição do vestibular. Em nossa análise, observamos que o modo como este enunciado foi formulado trabalha com o pré-construído de que o conhecimento construído na universidade é importante para as sociedades indígenas. Esse enunciado-tema traz em sua formulação uma pergunta, que interpela o indivíduo em um sujeito respondente que não pode negar o pré-construído. Se da posição-sujeito instaurada no enunciado-tema, o conhecimento construído na universidade é considerado como um conhecimento importante, a universidade, por sua vez, vai significando como lugar legitimado e de legitimação de conhecimento. Desse modo, percebemos que mais relevante para a análise neste contexto é a escrita do sujeito Kaingang sobre o conhecimento.

Na discursividade das redações Kaingang, observamos os sentidos se deslindarem a partir de dois eixos centrais que, imbricados um no outro, organizam os sentidos sobre o conhecimento e a constituição do sujeito nas práticas discursivas de inclusão: pela instauração de uma temporalidade presente/passado e pela instauração de duas posições discursivas (indígena e ocidental). Nesse espaço de enunciação, os sujeitos e os sentidos se (re)organizam, provocando um deslocamento nas redes de filiações sócio-históricas. O que põe em funcionamento dois sentidos de inclusão: a inclusão como possibilidade de o conhecimento indígena ser firmado como tal, isto é, ser legitimado como “conhecimento” ao lado de outras formas de saber; e a inclusão do indígena num novo espaço de construção de saber, a universidade.

Em uma formação social organizada sob as bases do direito, vemos que a forma universal do discurso jurídico interpela o índio pelo universal (“todos”), mas o efeito que produz é de singularização. A identificação do sujeito-índio com a forma-sujeito de direito não é plena, há um desvio, um deslocamento para o incerto, não é certo que os índios, ou que todos os índios consigam o direito de entrar em uma universidade. Desse modo, não é suficiente querer entrar na universidade e pertencer ao grupo “excluído”; é preciso dominar

parte do saber caracterizado como do outro; é preciso dominar as disciplinas que organizam esse saber; é preciso conhecer suas metalinguagens. Nessa perspectiva, formulamos a seguinte problemática: se, para ser incluído, o indígena precisa dominar os saberes construídos pelo ocidente (aqueles supostamente aprendidos no Ensino Médio regular), e, ainda, um suposto saber de sua própria sociedade (Prova Oral e Prova de Língua Indígena), após ser “incluído”, observamos que o saber das sociedades indígenas, que as constituem enquanto diferença, passa a ser “deslegitimado”. A partir dessa constatação, uma outra pergunta se impõe para nós: como, da perspectiva indígena, esses saberes necessários para a inclusão seriam significados no processo de permanência ou formação?

Se de um lado, a universidade vai significando como lugar de produção de conhecimento científico construído sob as bases da sociedade ocidental, vemos se presentificar, no discurso indígena, um conhecimento construído sob as bases do saber indígena, que significa o conhecimento indígena como cultura, como uma construção natural e social, que é predicada como “valioso”, “amplo”, “diferente” em relação ao conhecimento ocidental, que se caracteriza como científico e institucional. Essa relação, conhecimento científico *versus* conhecimento natural, parece naturalizar o conhecimento ocidental como conhecimento que se constrói na universidade sob as bases do saber científico, da escrita, enquanto o conhecimento indígena parece naturalizar-se como um conhecimento que se constrói na cultura, na sociedade sob as bases de um saber “natural”, oral. Diríamos que é essa a diferença presentificada neste discurso que se constitui como o fator de exclusão do índio. Apesar de o conhecimento indígena ser predicado como valioso, inigualável, amplo, na relação com o outro, é por meio deste conhecimento que ele, o índio, é significado como excluído de nossa sociedade (pois não possui esse tipo de conhecimento ocidental, o científico), pois o outro, enquanto sociedade dominante, legitima outro conhecimento.

Um dos sentidos do que seja conhecimento parece se materializar no discurso do Kaingang pela metáfora da luta; sentido organizado pela presença de uma rede parafrástica que tem como eixo a relação conhecimento/arma. Na rede parafrástica, observamos que lutar significa, nestas condições de produção, como lutar para entrar na universidade, adquirir conhecimento da universidade, formar-se na universidade. Na discursividade indígena, “o conhecimento do branco” significa como arma, instaurando-se, pois, duas perspectivas nas quais o conhecimento enquanto arma significará distintamente, no simbólico: da perspectiva indígena, o conhecimento se constitui como arma de defesa. Portanto, entrar na universidade

é ter acesso à arma do outro, para em seguida, transformá-la em arma de defesa do índio. Da perspectiva não-índigena, temos outro feixe de sentidos, que retoma o processo de dominação/colonização indígena. Aqui, inversamente, o conhecimento, da perspectiva não-índigena, significa como “arma de ataque”.

O acontecimento discursivo da inclusão indígena põe em funcionamento diferentes sentidos para caráter político que a constitui. Sentido de político como prática política de Estado que se pauta no jurídico e circula na forma de uma Lei estadual. É com base nesse caráter político que o Estado controla a inclusão/exclusão da diversidade e as universidades têm o papel de por em prática o que delibera a lei estadual, por meio da institucionalização dessa prática de inclusão. Um outro sentido é a presença do político na linguagem que nos leva a pensar que a inclusão/exclusão também passa pela/na linguagem. Se, por um lado, pensamos que o acontecimento discursivo da inclusão vem operando um apagamento dos saberes da cultura indígena, pelo modo como os saberes de tradição escrita foram legitimados a interpretar a diversidade como o outro na história; por outro lado, esse acontecimento discursivo vai criando também possibilidades de novas práticas discursivas que se produzem por esses mesmos saberes representados na forma de escrita. Esse modo de inscrição/subjetivação do sujeito-índio, observado pela materialidade do corpus analisado, ao mobilizar a relação entre o presente e uma memória, instaura uma possibilidade de construção de um novo lugar de identificação para o sujeito-índio e um novo sentido para seus saberes: um lugar em processo.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC|SEF, 1998.
- CERTEAU, M. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Unversitária, 1982.
- COHN, C. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.com.br>>. Acessado em: 10/10/2007.
- COSTA, Grciely Cristina da. *O Discurso Pedagógico: efeitos de inclusão ou exclusão pela língua(gem)?*. Texto apresentado no I Colóquio Internacional de Análise do Discurso. UFSCAR, 2006.
- D' ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMASINO, K. (org). *Estudos Interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Ed. UEL, 2000.
- DE NARDI, F. S. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (org) *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ECKERT-HOFF, B. M. (Re)buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (org) *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *A Ordem do Discurso*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GADET, F; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- GOMES, J. B. B. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: Seminário Internacional – As Minorias e o Direito. Série Cadernos do CEJ, 24, 2001.

HONÓRIO, M. A. Novas leituras sobre o Brasil: a construção de um saber lexical no processo de escolarização indígena. In: *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. NUNES, J. H.; PETTER, M. (org). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002.

_____. Bilingüismo e resistência no contexto indígena: a Língua Portuguesa em questão. In: SANTOS, J.; OLIVEIRA, S. E. (org.). *Mosaico de linguagens*. Guarapuava, PR: Cellip – Campinas, SP: Pontes, 2006.

KAGRÊ, G. V. Magias do guerreiro Kanhgág. In: *Ēg Jaměn Ky Mû: Textos Kanhgág*. VYJKÁG, Adão Sales (et. ali). Brasília: APBKG/Dka Áustria/ MEC/PNUD, 1997.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2003.

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. Brasília: Coordenada – Editora de Brasília, 1970.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. In: *Caderno de Pesquisa*, n. 117, p.197-217, novembro, 2002.

MOTA, L. T. As guerras de conquista nos territórios indígenas Kaingang, Xokleng, Xetá e Guarani. In: MOTA, L.T. (org). *As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões*. Maringá: EDUEM, 2000.

_____. *As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)*. Maringá: EDUEM, 1994.

OLIVEIRA, R. C. *A crise do indigenismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Ética e Política das Línguas. In: *Língua e conhecimento lingüístico: Para uma História das Ideais no Brasil*. ORLANDI, E. P. (org.). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Unicamp, 1990.

ORTIZ, R. *Identidade brasileira e identidade nacional*. 5 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, Eni. *Política lingüística no Brasil*. 2007.

_____. Discurso, Memória e Oralidade. In: Revista: *Horizontes*, USF, V.32. n. 1, São Paulo, 2005.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. In: *Rua: Revista do Núcleo de desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP-NUCREDI*. Campinas, SP, n. 11, março 2005.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni. P. Orlandi (et. Al). 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PECHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. GADET, F.; HAK, T. (orgs). Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1993.

RANCIÈRE, J. *Os nomes da História: um ensaio de poética do saber*. Tradução Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: *Revista da sociedade Brasileira para o progresso da Ciência. Ciência & Cultura*, Línguas do Brasil. São Paulo: Imprensa oficial, ano 57, n. 2, abril, maio e junho de 2005.

RODRIGUES, I. C.; WAZYNIK, J. V. **Inclusão e Permanência de estudantes indígenas no ensino superior público do Paraná – Reflexões**. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.com.br>>. Acessado em: 10/10/2007.

SCLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006, v. 4.

SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, G. J. *A construção do texto polêmico na mídia eletrônica: o sistema de cotas em questão*. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2006.

TOBIAS, Ana Massako Kataoka. *A constituição Heterogênea do discurso na produção textual indígena e seus efeitos de sentido*. Monografia (Curso de Graduação em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2005.

TOROL, A. Apresentação. In: *Ěg Jaměn Ky Mũ: Textos Kanhgág*. VYJKÁG, Adão Sales (et. ali). Brasília: APBKG/Dka Áustria/ MEC/PNUD, 1997.

ZADWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre os saberes e as práticas. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (org) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTOS KAINGANG DO IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS

TEXTO 1**A arma do homem branco**

Ao efetuar a inscrição do IV Vestibular dos Povos Indígenas, não consegui deixar de lembrar das palavras da minha velha avó que aos prantos nunca conseguira entender o porquê precisei sair em busca da tal escola do branco.

Na época, com apenas oito anos, ainda não tinha a noção da importância da educação indígena, muito menos o que ela acarretaria sobre minha caminhada na longa alfabetização não-índia.

Ainda hoje recordo da minha avó, tão velha e sábia, que chorando olhou para mim e disse nas suas palavras que eu ainda não compreendia, mas eles, os brancos, não iriam ter o que me ensinar, porque a cultura do branco era palavra, que a cultura do branco era mentira.

Sim, o conhecimento do homem branco, aquilo de que eles sempre se utilizaram para nos explorar, matar, roubar e dizimar agora está disponível para nós, em lugares que se chamam universidades.

Hoje, depois de tantos anos, queria ter a oportunidade de rever a minha avó, e dizer a ela que jamais tiraria a sua razão, pois muitos índios assim como ela, só possuíam no máximo o arco e a flecha para se defender dos brancos, mas que hoje, todos os índios poderiam tomar posse da maior arma do homem branco, o seu próprio conhecimento.

Somente lá, eu poderei entender porquê o meu povo resistiu a tantas investidas, somente lá eu ficarei imune aos preconceitos e compreenderei a intolerância e é somente lá que eu e tantos outros índios poderemos definir formas mais justas e abrir perspectivas de sobrevivência ao que nos sobrou.

TEXTO 2:**Andar com os próprios pés**

O conhecimento construído na universidade abre portas para que a sociedade indígena construa um presente melhor para as gerações futuras.

Podendo estudar junto com um não-índio sem sentir se envergonhado, aprender a comunicar corretamente sem que sofra preconceito por não falar direito, frequentar lugares onde não digam.

- Olha ali vem vindo um índio!

Mas que ele seja visto e tratado como um ser igual a qualquer um.

O conhecimento faz com que, as próprias sociedades ande com seus próprios pés sem que haja alguém para fazê-lo andar como uma criança, que precisa de proteção. O indígena deve sentir que podem proteger a si mesmo aprendendo a andar sozinho, defendendo seus direitos de igual para igual,

numa sociedade onde rege a democracia onde todos podem e tem os mesmos direitos, que nem sempre são respeitados.

TEXTO 3:

“Abafar nosso grito”

Durante muito tempo fomos explorados, dizimados, umilhados, hoje não é tão diferente; é como a burguesia de antes e os poderosos de hoje; só não somos mortos como à quinhentos (500) anos atrás, onde o povo mais corajoso foi exterminado.

Na década de sessenta (60) foi criado organizações que deveriam (criiid) digo “cuidar dos indígenas”, o objetivo era outro, explora, umilhar; em pleno século vinte um isso acontece, direta ou indiretamente, explicitamente e implicitamente.

É por isso e outros motivos que lutamos pelo espaço que sempre foi nosso; não temos outra alternativa, se socializar sem perder a cultura que temos, pois algumas foram podadas desde que disseram ter descoberto o Brasil. Lutaram durante quinhentos anos para acabar com nós mas não conseguiram; vamos lutar até o fim, com pouca ajuda que temos, mostraremos o quanto somos capazes e iguais pois nascemos, crescemos e morremos.

Portanto não há necessidade de impedirem nosso crescimento, ou será uma ameaça a população não indígena; o que queremos é apenas ajudar nosso povo (a ser) digo ser livre (indepenten) digo independente. Arrancaram nossas folhas, queimaram nosso tronco mas, não nossas raízes.

TEXTO 4:

19 de Abril

O dia 19 de Abril é um dia comemorado em todo o Brasil, onde esciste indio essa data ficou marcada **quando aqui chegaram os colonizadores**, na verdade antes desses acontecimento todos os índios da antiguidade viviam em festa, porque não tinha uma data comemorada, então para eles todo dia era festa.

Mas com o passar do tempo tudo foi mudando, começou a surgir muitas coisas novas qui aqui não esixtia, surgiu cidades, máquinas, indústria, e novos dialetos que foi modando o nosso modo de falar, o idioma foi quase perdido, nosso cultura por que houve muitos contado com o nosso modo de falar.

Hoje eu sou aluno indigina quero agradecer colegas e professores universitários, e dizer que escolhi esse tema para falar nesse texto como foi o nosso modo de vida, e dizer que ainda estamos lutando, e não vamos desixtir de lutar, pelos nosso direitos e nossa cultura.

TEXTO 5:**A importância do conhecimento construído nas universidades para as sociedades indígenas brasileiras hoje**

Quinhentos e cinco anos completa hoje da descoberta e da existência dos Povos indígenas no Brasil, desde então vem se construindo uma história e ao mesmo tempo explorando a capacidade e conhecimento dos que o habitam (fauna, flora, etc...), Dentre estes destacam-se os índios, que também faz parte deste processo, foi e continua sendo a cada dia que passa, uma experiência nova para todos nós.

Tudo isso aprendi e tenho grande conhecimento, com as histórias e as pesquisas das Universidades, além de ter um conhecimento amplo eu ainda não sei tudo, ainda tenho muito que aprender com relação a nossa história.

Um ponto muito Positivo também é a Participação das Universidades nos movimentos da sociedade, em defesa dos direitos, seja ela particular ou coletivo.

Enfim, Pesquisa, defende e constrói em conjunto com a sociedade, sua história, sua cultura, fazendo Respeitar suas diversidades culturais e Projetando um futuro melhor das gerações.

TEXTO 6:**Qual a importância do conhecimento const. na univer. p/a societ. Ind.**

Hoje vários segmentos da sociedade incentivam as pessoas a procurar uma melhor qualidade de vida e isso está infinitamente relacionado a educação. O mundo hoje é das pessoas preparadas, que buscam uma maior interação do conhecimento universal utilizando-o com base em seu cotidiano.

Como as comunidade indígenas estão incluídas a essa sociedade, mas muitas vezes deixadas de lado, começaram a sentir necessidade de buscar e construir conhecimento nas universidades, com o intuito de conhecer idéias novas e transformá-las em armas de defesa de seu povo, pois para reivindicarmos nos direitos, temos que ter o pleno conhecimento e interpretação do que regulamenta as diversas ações desenvolvidas e importar nas aldeias; o conhecimento universitário pode ajudar nisso e também cria uma perspectiva igualitária e de mudança não de forma radical, mas sim de adaptação e compreensão do que está acontecendo no mundo e o que norteia a evolução constante do mesmo, desde do que bebemos e comemos até as leis que organizam a sociedade, estando atenta a isso as comunidade poderão se defender da melhor forma possível. Mas temos que ter a convicção de que nem todo o conhecimento elaborado e construído nas universidades poderão ser utilizados nas aldeias, alguns não sendo bem adaptados terão resultados benéficos, podendo até causar um desestruturação de um povo.

Porém, com o conhecimento em nossas mãos e bem distribuído podemos garantir a existência de nossos povos por milhares de anos.

TEXTO 7:**O índio e a Universidade**

Nos dias atuais, nós índios estamos sendo considerados como uma pessoa importante, tempos atrás eramos considerados como uma pessoa qualquer, agora com muita luta, força de vontade, estamos levantando a cabeça para conseguirmos chegar aonde queremos. O conhecimento na qual foi construído, é importante porque podemos estar dentro de uma Universidade mostrando que também somos capazes. Com a evolução da tecnologia, nas sociedades indígenas também foi mudando, na qual é totalmente diferente de antigamente. Hoje nós índios estamos se evoluindo, trocando experiência e se interessando, em optar por um conhecimento adequado, porque tempos atrás pensamos que eramos diferentes de pessoas não-índias.

O importante é lutarmos e agradecer, a quem da valor ao índio discriminá-lo, pois a discriminação que ainda não acabou, para nós é muito triste, com esse racismo que o índio não vai para frente, pois pensamos que somos pessoas diferentes.

Mas graças, as Universidade que deram essas vagas á nós, que estamos tendo a oportunidade de lutar por um futuro digno na qual sonhamos em desfrutá-lo em nossas comunidades e ter orgulho de falar. Foi graças á Universidade, que deu o direito de escolhermos, ser quem somos hoje.

TEXTO 8:**(Qual a importância do conhecimento construído na universidade)**

Atualmente se fala muito na construção e importância do conhecimento no qual o Brasil é construído por várias etnias de diferentes saberes. O conhecimento faz parte da vida do ser humano desde que ele chega ao mundo da vida lembrando que os indígenas tem seu modo de ensinarem seus filhos, nas fases da criança, adolescência, jovens e adultos.

Talvez por ser um jeito diferente da sociedade envolvente de construir seu conhecimento e que os indígenas ficaram excluídos dos direitos de conquistarem mais espaço no mundo dos conhecimentos universitários. Pois até no ano de 1988 os indígenas não tinham acesso à uma universidade, eles eram considerados “incapazes e menores” pois eram tutelados da FUNAI, órgão governamental que até mesmo privava os indígenas de concluírem um segundo grau.

Apartir da constituição Federal de 1988, quando caiu a tutela indígena, o governo deu abertura para organização dos povos indígenas se organizarem segundo seus costumes e tradições. Foi aí que muitos com muita luta conseguiram chegar até uma universidade. Hoje o governo abriu até cotas para os indígenas ampliarem seu conhecimento para ajudarem no desenvolvimento do seu povo.

Portanto o conhecimento universitário é de suma importância para os indígenas, pois é através dele que se chega alcançar a autonomia, demonstrando para a sociedade envolvente que é possível de ser o que o branco é sem deixar de ser índio.

TEXTO 9:**Índio não quer só apito**

Certos dados bibliográficos só revela o índio como um ser que só vive com o que a natureza lhe oferece, mas a realidade agora é outra, o índio já é visto como um cidadão comum na sociedade, portanto ele está em busca daquilo que lhe é de direito, está tendo acesso livre junto as universidades buscando formação acadêmica, para que mais tarde a própria sociedade não venha a querer impor regras junto as aldeias indígenas. Só queremos oportunidades como qualquer outro cidadão, porém ao digo invés as universidades não deveriam se preocupar com tantas pesquisas sobre os índios, como eles vivem ou viviam, seu território, onde viviam digo como eram antigamente, mas sim juntamente com os órgãos competentes oferecerem mais espaço ao índio; só assim não basta queremos o que é de nosso direito, para que possamos derrubar as barreiras que existem entre a sociedade e o índio, portanto estamos dispostos a lutar cada vez mais por tudo aquilo que é de nosso direito, mas que por muito tempo nos era negado.

TEXTO 10:

Antigamente, os índios não sabiam o que era universidade, mas também não sabiam usar seus direitos. Eles tinham medo que alguém fosse destruir a vivência em grupos deles. Hoje a nova geração indígena sabem que as universidades ensinam os seus direitos iguais, ensinam como trabalhar no seu campo de trabalho com garantia.

Atualmente as novas gerações indígenas sabem que é capaz de competir com os não índios sem deixar de usar suas culturas como por exemplo a língua materna, artesanato, pesca, colheita de fruta.

As universidades hoje nos tráz um ponto de conhecimento aos índios, portanto é que os índios lutam pelas diretos de números de vagas nas universidades como qualquer uma outra pessoa não indígena faz, como por exemplo eu estou lutando por uma vaga para mais tarde levar novos conhecimentos para a minha comunidade indígena que somos a esperança de um povo unido.

TEXTO 11:**A universidade**

Hoje a importância do conhecimento construído nas universidades para sociedades indígenas brasileira é importante para as nossas comunidades indígenas.

Porque hoje estamos lutando para entrar na universidade.

Para depois se comunidade precisar gente estamos deposita ajuda lá do que eles estão precisando.

Porque a gente tem que pensar da nossa comunidade que estão lá na nossa sede em quando estamos na universidade e não pensar no si mesmo.

Por isso nós temos que enfrentar – lá a sociedade lá fora.

A importância da universidade para as sociedades agente estão dentro da universidade mostrando que somos igual a outras inteligente com eles.

Assim eu pensou a importância do conhecimento construído na universidade para as sociedades indígena brasileiras hoje?

TEXTO 12:

Nós também sonhamos

Há muito tempo atrás os índios não sabiam o valor de um estudo, mas hoje, com a ajuda de muitas universidades, estamos tendo a oportunidade de mostrar a todos os não-índios, que nós também tanto o índio como o não-índio também sonhamos e queremos ser alguém na vida, que nós não queremos ser vistos como animais, mas sim alguém que sonhou e lutou pelo o que realmente queria, nós somos índios e lutamos pelo que queremos, pois hoje a vida para nós está sendo muito difícil, o mundo está mudado e a tecnologia esta cada vez mais entrando em nossas aldeias, queremos nos preparar hoje, para que na levemos um choque com o amanhã que nos espera.

Agora nós sabemos que o estudo é muito importante na nossa vida, não somos mais aqueles índios que viviam na mata caçando e pescando, como índios civilizados e queremos que o nosso sonho também seja realizado, nós queremos sonhar, lutar e construir, para um dia mostrar aos nossos descendentes que vale a pena sonhar, que uma faculdade não é um bicho de sete cabeças, mas sim a porta para o sucesso.

TEXTO 13:

Importância Universitária

Na importância do conhecimento é de contribuição pela Universidade, para nosso povo Indígena é importante para ter a capacidade de conhecimento mais amplos e concreto.

Mais do que isso, ela auxilia para que os povos Indígenas lutem pela seus direitos, e lutar para conseguir o melhor para si mesmo, e também para seu povo.

E também a Universidade do Brasil tenham a capacidade de ter um mercado de trabalho que os índios possa exercer varias funções na sua aldeia e nas cidades grandes que possam sair e buscar a solução para seu povo.

TEXTO 14:

Educação Indígena

Antigamente era muito raro você ver um índio uma universidade, até mesmo não chegaram a concluir o 1º grau. Porque não tiveram essa mesma oportunidade. Nossos pais não tinham roupas boas

ou até mesmo um calçado.

Por isso temos que agarrar essa oportunidade que temos e que nossos pais não tiveram. Lutar para se formar e termos essa educação indígena que tanto queremos.

Queremos índios formados dentro dos nossos colégios indígenas para ensinar nossos filhos. Temos tudo na mão e não vamos deixar escapar essa chance para que futuro possamos mostrar que o índio também é inteligente e sabe fazer.

TEXTO 15:

A formação indígena

Os povos indígenas possuem uma riqueza cultural e uma sabedoria inigualável adquirida em um processo natural. Envolvendo experiência, análises e uma intensa integração que possibilitou a construção de um conhecimento extremamente amplo e valioso. Atualmente para que seja preservado e continuado este potencial cultural torna-se necessário a inclusão social e universitária do índio.

Apesar da obtenção de inúmeros, ainda, digo, saberes ainda encontra-se dificuldades relacionadas à sua sobrevivência e a discriminação racial. É somente através da luta e da demonstração do caráter intelectual que conquista-se o respeito e a liberdade de prosperar igualmente às outras raças.

A formação superior servirá de base para melhorias na atuação crítica, profissional e científica do índio na sua própria comunidade. Levando em consideração a importância do resgate e do sustento da identidade indígena.

Portanto busca-se novas alternativas e compreende-se a importância da qualificação do estudante indígena para que realmente exista progresso na questão social do índio e a união entre os povos seja original e espontânea.

TEXTO 16:

Fortalecimento Indígena

Para cada grupo étnico indígena, o conhecimento enquanto comunidade indígena propriamente dita. Por exemplo uma área indígena que já possua escola, enfermeira entre outros, são composta e acompanhados por profissionais de origem oposta e não pertencente à comunidade indígena, entendida como não-índia. Assim a comunidade indígena não é entendida de forma correta na própria frase e no que ela realmente é. Porque as funções de cargos profissionais não são compostos por integrantes da própria sociedade indígena.

Enquanto isso houver a comunidade se sentirá prejudicada. E por outro lado em situação em

que a comunidade participa ou melhor retém para os integrantes indígenas, ela terá seu direito totalmente em suas mãos de saber lidar com situações de interesse indígena, sendo beneficiada por lutar por seus verdadeiros direitos, o índio dá aula, é diretor, supervisor enfim uma comunidade que sabe o que quer e o que se pensar em relação ao bem vier da comunidade.

Portanto, o conhecimento científico adquirida na Universidades pode ser usado em sua própria aldeia, lutando por seus direitos e resolver situações/problemas em relação a comunidade. Por isso passa a ser uma necessidade indígena que já possui anos de convivência com a escola e a sociedade “branca”.

TEXTO 17:

O valor do conhecimento

O índio hoje ganha um espaço a mais nas universidades portanto, amplia sua visão de vê o mundo com um olhar mais distante. O índio ganha uma experiência e sabedoria a mais em universidade, por é neste lugar que ele senti mais valorizado e pretende levar esses conhecimentos aos seus povos forma que será de muita utilidade dentro da aprendizagem.

O índio tudo que aqui aprender leva essas experiência ao povo que pertence e futuramente ensinará muito ao seus índios, a vontade do mesmo é compreender a aprendizagem de forma geral para ser iguais a todos, talvez assim ele poderá esquecer das desigualdades que até hoje existe em todo canto do mundo.

O índio hoje começa a compreender que os caminhos que por ele foi trilhados não era o único meio de aprender, mas, sim, compreende hoje que terá que trilhar letras, palavras, frases e livros e levar esses conhecimentos para muitas e muitas de sua geração que estão por vir, compreende também que este é o caminho que nunca terá que deixar de trilhar.

TEXTO 18:

A Importância dos Povos Indígenas na Universidade

A Universidade é muito importante para os Indígenas quanto os brancos, por que ele nos trás novos conhecimentos do que nós já aprendemos por isso é o dever de todos nós estarmos na Universidade.

É o direito de todos que terminaram o ensino médio a fazer vestibular para depois entrar na faculdade como os brancos, mas antigamente isso era impossivel, por que não havia pessoas indígenas que já cursaram o ensino médio.

Mas nesse últimos cinco anos o conhecimento dos povos indígenas subiu muito.

Então, por isso é que estamos aqui reunidos prestando esse vestibular do ano 2005, fazemos

isso para depois ensinar as pessoas da nossa aldeia, como a que foi feito ou como será feito aquilo.

A Universidade nunca vai trazer o que já aprendemos, mas sim só trará novos conhecimentos, e por isso temos que chegar – lá, para depois esses conhecimentos para as pessoas da nossa aldeia.

ANEXO 2:PROVA DE REDAÇÃO

IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 2005

PROVA 2 LÍNGUA PORTUGUESA – REDAÇÃO

N.º DE INSCRIÇÃO:

NOME: _____

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

- Verifique se este caderno contém defeito de impressão gráfica. Caso isso ocorra, solicite ao fiscal da sala outro caderno.
- Não destaque a folha RASCUNHO da folha VERSÃO DEFINITIVA.
- Apresente sua redação de forma legível e sem rasuras, na folha VERSÃO DEFINITIVA, utilizando caneta esferográfica azul ou preta. Caso alguma palavra necessite de correção, não a risque, nem a coloque entre parênteses. Nesse caso, utilize, entre vírgulas, a expressão **digo** ou **isto é** e, em seguida, registre a sua forma correta.
- Não identifique a VERSÃO DEFINITIVA com o número de sua inscrição, códigos, assinatura ou quaisquer palavras ou marcas (inclusive as de corretivo líquido) que permitam a sua identificação.
- Elabore sua redação com, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 30 linhas.

IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 2005

TEMA DA REDAÇÃO

- Os textos ou excertos apresentados servem de apoio para a produção de sua redação.
- O tema traz orientações próprias, que devem ser observadas para a elaboração de sua redação.

CUIA/CVU-UEM

Comissão Universidade para os Índios/Comissão Central do Vestibular Unificado-Universidade Estadual de Maringá

TEMA

Pensar a inclusão dos índios na universidade implica, dentre outros fatores, refletir sobre os modos pelos quais os sujeitos constroem conhecimento e fazem circular esse conhecimento.

Considerando essa discussão, escreva uma redação sobre o tema a seguir:

Qual a importância do conhecimento construído na universidade para as sociedades indígenas brasileiras hoje?

Leia também os textos a seguir como apoio para escrever sua redação e defender seu ponto de vista.

TEXTOS DE APOIO

(1) A educação pela pedra (João Cabral de Melo Neto)

Uma educação pela pedra: por lições
Para aprender da pedra, frequentá-la;
(...)

Lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra;
Lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

(2) Fraseador (Manoel de Barros)

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casa, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

(3) Uma estranha realidade (Carlos Castaneda)

Há dez anos tive a felicidade de conhecer um índio yaqui do Nordeste do México. Eu o chamo "Dom Juan". (...) Estávamos conversando a respeito de meu interesse pelo conhecimento; mas, como sempre, estávamos em setores diferentes. Referia-me ao conhecimento acadêmico, que transcende a experiência, enquanto ele falava do conhecimento direto do mundo.

– Sabe alguma coisa do mundo que o rodeia? – perguntou.

– Sei muitas coisas diferentes – respondi.

– Quero dizer, sente o mundo em volta de você? – sinto tanto do mundo em volta de mim quanto posso.

– Isso não basta. Tem de sentir tudo. Senão o mundo perde o sentido.

(4) Não há papel para o intelectual em geral.(...) Mas não existe razão para pensar que um universitário ou um homem de letras, como tal, seja mais lúcido sobre o estado da sociedade ou mais resistente aos chamados do poder. (...) Não existe então um papel para o intelectual, o acadêmico. Existem dois postos de vista opostos: partimos da igualdade ou da desigualdade, partimos da inteligência como um bem comum a todos ou da inteligência como valor privado, restrito a alguns. (*Entrevista com Jacques Rancière, Revista Eletrônica Cult/2004*).

ANEXO 3: PROVA ORAL

IV VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 2005

PROVA 1 LÍNGUA PORTUGUESA - ORAL

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PROVA

1. A prova de Língua Portuguesa – Oral consiste de uma breve conversa introdutória, visando a uma boa recepção do candidato numa forma de comunicação face a face, familiar às culturas de tradição oral (Esta fase não é passível de avaliação).
2. O candidato deve ler um dos textos apresentados neste caderno e, a seguir, fazer um breve resumo oral com a devida interpretação do que foi lido (Fase de avaliação).
3. Os critérios de avaliação da prova oral são:
 - capacidade de comentar os temas propostos no texto de maneira coerente;
 - capacidade argumentativa e opinativa em relação ao texto lido.

CUIA/CVU-UEM

Comissão Universidade para os Índios/Comissão Central do Vestibular Unificado-Universidade Estadual de Maringá

ELES PODEM DAR CERTO PORQUE ...

...SÃO BONS NEGOCIADORES

O poder de negociação dos índios é historicamente comprovado. No período pré-cabralino, negociavam territórios e nem sempre guerreavam por eles. As alianças eram baseadas em trocas de objetos ou de pessoas – a irmã de um líder era cedida em casamento a outro líder, por exemplo. Os primeiros contatos com os brancos também se deram com base no escambo.

... TÊM UM MODELO AVANÇADO DE GESTÃO

Seu modo de produção está sempre atrelado à preservação dos recursos naturais existentes. Em Bertioxa (SP), o plantio de palmeiras para extração de palmito restaurou também a fauna local e revitalizou a mata nativa. O modelo de gestão humana é igualmente arrojado: a comunidade trabalha em espírito de sociedade e não há noção de “funcionário” ou de “patrão”.

... PRODUZEM ORGÂNICOS

Todos os produtos alimentares fornecidos pelas comunidades indígenas – frutas, verduras, sementes, mel e polpas, por exemplo – são produzidos sem o uso de agrotóxicos. Ao contrário do que muitos pensam, o controle de higiene existe e há até mesmo produtos certificados. Os animais para abate também são criados com alimentação natural e não recebem aplicação de hormônios.

... FABRICAM ITENS EXCLUSIVOS

Carro-chefe de muitas iniciativas, o artesanato indígena se destaca pelo design das peças – que, geralmente, são diferentes umas das outras. A exclusividade é um atalho para a elitização, tornando o negócio mais rentável. Nos Estados Unidos, por exemplo, os índios navajo viraram uma espécie de grife: têm uma logomarca conhecida e cobram caro por jóias feitas em prata e por pinturas.

DINIZ, Tatiana. Eles podem dar certo porque. *Folha de S.Paulo*, 25 de abril de 2004. Folha Negócios, p.3.

MAR DE DENTRO

(...)

Quando enfim entrei na escola primária, sem explicação desapareceu a insegurança que me atormentara no Jardim de Infância. Agora era normal estar ali sentindo-me parte de um grupo. Agora eu tinha mais do que apenas minha ousadia para vasculhar o desconhecido. Principalmente iria aprender a ler e escrever direito, decifraria aqueles traços e curvas e pontos onde os pensamentos se fixavam como flores miraculosas.

Os recreios, meninas de mãos dadas passeando pelo pátio, rivalidade com outros grupinhos; o desdém (mas a curiosidade) pelos meninos sempre suados jogando bola; os pequenos segredos, a cumplicidade – tudo aquilo me fez um grande bem.

Pertencer, ser igual, fazer parte.

Mas também compreendi que muitas de minhas indagações não tinham nada especial para os outros. Era preciso ser duas: a que voava no vento das imaginações e a que passeava com as colegas em grupinhos no pátio na hora do recreio, falando coisas que meninas falavam.

Mais tarde eu saberia que certas experiências se partilham – até mesmo sem palavras – só com gente da mesma raça. O que não significa nem cor nem formato de olho nem tipo e cabelo, mas o indefinível parentesco da alma.

(...)

LUFT, Lya. *Mar de Dentro*, São Paulo: ARX, 2002, p.101-102.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)