

IMAGINÁRIO E POLÍTICA LINGUÍSTICA: SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

IMAGINARY AND LINGUISTIC POLICY:
MEANINGS ABOUT INDIGENOUS PEOPLES IN OFFICIAL DOCUMENTS

Marisa Zamboni Pierezan | [Lattes](#) | marisa.pierezan@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul

Angela Derlise Stübe | [Lattes](#) | angelastube@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo: Este artigo visa compreender o imaginário na constituição do discurso, analisando efeitos de sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais, bem como compreender como o imaginário impacta em políticas públicas para a educação escolar indígena e incentivar iniciativas para o ensino e a valorização das línguas indígenas. O arquivo foi constituído pelo Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e pela Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Para tanto, trabalhou-se com a hipótese de que os esquemas interdiscursivos de repetibilidade – utilizados para refutar o passado e estabilizar o presente –, constantes no discurso *sobre*, ao criar um lugar para essa política e um lugar imaginário de sujeito indígena, produziram um espaço de tensão, gerando ressonâncias em relação ao imaginário e, conseqüentemente, em relação à constituição do sujeito indígena e às políticas da educação escolar indígena. A perspectiva discursiva adotada entende o sujeito como cindido, clivado e barrado pela linguagem e trabalha com efeitos de sentido, desvelando a incompletude do discurso e do sujeito. Com as análises, o real da língua, o real da história e o real do sujeito desvelaram que pelo imaginário se constituiu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, um “entre”, um “pertence/não/pertence”. Os documentos produziram um imaginário sobre o sujeito indígena que não é um, nem outro; não é igual, nem diferente. Não é sujeito indígena, mas também não é sujeito não-indígena, repercutindo nas políticas da educação escolar indígena.

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

Abstract: This article intended to understand the imaginary in the constitution of the discourse analyzing effects of senses produced on the indigenous subject in official documents, as well as, comprehend how the imaginary impacts on public policies for indigenous school education and encourage initiatives for teaching and valuing indigenous languages. The file of this research encompassed the legislation CNE/CEB nº 14, from 19 of September and by the Resolution CEB nº 3, from 10 of November of 1999; those are about the National Curricular Guidelines for Indigenous School Education. The hypothesis was about the interdiscursive repeatability schemes (IRSs) - used to refute the past and stabilize the present -, contained in the discourse about. Accordingly, by creating a place for this policy and an imaginary place of an indigenous subject, produced a space of tension, generating resonances in relation to the imaginary and, consequently, in relation to the constitution of the indigenous subject and the policies of indigenous school education. As a research hypothesis that the interdiscursive repeatability schemes – used to refute the past and stabilize the present –, in the discourse “about”, by creating a place for this policy and an imaginary place of indigenous subject. Thus, it produces a space of tension, generating resonances in relation to the imaginary and, subsequently, in relation to the constitution of the indigenous subject. The discursive perspective taken understands the subject as split, cleaved and barred by language and works with meaning effects, unveiling that both the incompleteness of the discourse and the subject. From the analysis, the real of the language, the real of the history and the real of the subject person signaled that it was by the imaginary that an indigenous subject was constituted that it is an indefinite mixture, a “between”, a “belongs/no/belongs”. The documents produced an imaginary about the indigenous subject who is neither one nor the other; it is neither the same nor different. It is not an indigenous subject, but it is not a non-indigenous subject either, reverberating on indigenous school education policies.

Keywords: Speech; Imaginary; State; Indigenous Subject.

1 INTRODUÇÃO

O artigo pretende suscitar reflexões críticas a partir de políticas linguísticas *para e sobre* línguas e comunidades minoritizadas no Brasil. Além disso, busca interpretar sentidos nos documentos referentes a tais políticas, por testemunharem a realidade educacional do ensino de línguas e de concepções cristalizadas no sistema de ensino público a respeito do ensino indígena, visando, assim, a valorização das línguas e culturas dessas

comunidades. Para isso, o foco está na análise do funcionamento discursivo de documentos oficiais, cujos discursos tratam da reflexão sobre a educação escolar indígena.

Para alcançar o proposto, realizamos buscas em diversos documentos oficiais, elegendo duas legislações – um Parecer e uma Resolução –, a fim de compor o arquivo deste estudo, as quais discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Em vista disso, o arquivo foi constituído por documentos oficiais, ou seja, partiu da análise do funcionamento discursivo do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 14, de 19 de setembro de 1999, e da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999a, 199b).

O problema de pesquisa posto é: que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais? Nessa direção, tomamos o arquivo e seguimos os fios teóricos da análise de discurso, situando-nos face ao objeto empírico, contemplando o mais fundante nas línguas naturais, qual seja: o deslize, a falha, a ambiguidade, que dão lugar à interpretação (ORLANDI, 2012b), para podermos construir nosso dispositivo teórico a partir das singularidades da materialidade discursiva que interpretamos.

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

Apoiados nas repetições que produzem o discurso sobre o sujeito, problematizamos o imaginário sobre o sujeito indígena em funcionamento nos documentos oficiais. Ressaltamos que as análises refletiram em relação à constituição de efeitos de sentido responsáveis pela produção do imaginário sobre o sujeito indígena. Ao problematizar o imaginário, buscamos refletir criticamente sobre a política linguística destinada à educação escolar indígena.

Do ponto de vista teórico, situamo-nos nos pressupostos da Análise do Discurso (AD) de vertente pecheutiana em sua interface com a psicanálise. Assim, para o desenvolvimento teórico metodológico, além da conceituação de Imaginário, duas noções se mostraram fundantes, quais sejam: discurso *sobre* e paráfrase.

2 OLHAR INAUGURAL

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

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

Destarte, neste artigo apresentamos a história do país com o objeto de análise.

2.1 Política linguística no discurso da educação indígena

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), os indígenas tiveram legalmente assegurado o direito de permanecerem indígenas, com suas línguas, culturas e tradições, as quais fazem parte do imaginário que define o que é ser indígena. Desse modo, houve o reconhecimento de que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas (LM) e seus processos de aprendizagem na educação escolar e contribuir para a afirmação étnica e cultural dos povos indígenas.

Contudo, destacamos que a possibilidade dada às comunidades indígenas de utilização de suas LM não significou que o sujeito indígena pôde desconsiderar, na escola, a língua nacional (da sociedade na qual o sujeito está inserido) e a oficial (língua padrão/de Estado, língua imaginária prescrita nas gramáticas normativas da Língua Portuguesa), as quais não necessariamente coincidem com sua LM.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999 (BRASIL, 1999a), houve a necessidade de um novo olhar sobre a educação indígena e sobre as políticas públicas destinadas a ela, fato que imputou à CEB a preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Assim, em 14 de setembro de 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999b).

Esse Parecer (BRASIL, 1999a) apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e, ainda, propõe ações concretas em prol dessa modalidade de educação escolar. Destaca-se, no documento, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da

educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Tais questões foram normatizadas na Resolução nº 3/1999 (BRASIL, 1999b), a qual fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. O documento objetivou regulamentar definições com a finalidade de criar mecanismos efetivos para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, como a criação da categoria escola indígena, com normas próprias e ordenamento jurídico próprio. Destacamos que os documentos escolhidos apresentam e normatizam os novos rumos da educação escolar indígena a partir do ano 2000.

Pelo exposto, sublinhamos, neste ponto, as condições de produção/circunstâncias dos documentos¹ escolhidos para a análise. Na sequência, desenvolvemos o conceito essencial dessa pesquisa: imaginário.

2.2 O imaginário: sujeito e políticas educacionais

Consideramos que as lentes com que olhamos o mundo fundam políticas educacionais. Em vista disso, salientamos a importância da reflexão sobre o imaginário. Conceituá-lo implica mobilizar a noção de sujeito, sendo que, em Pêcheux (2008), essa questão se inicia com as críticas que faz à evidência do sujeito como causa ou origem de si (HENRY, 2010), apontando para o fato de que o sujeito é efeito da linguagem e da ideologia. Portanto, a causa do sujeito é a ideologia, relacionando-a com a linguagem e ligando-as através do discurso. Dessa forma, sujeito e ideologia constituem-se mutuamente.

Pêcheux (2008) concentrou seus estudos na ligação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia, aprofundando-a constantemente. Assim, aquilo que o sujeito pensa ser realidade, nada mais é do que a ideologia produzindo evidências (imaginárias) de sentido. Diante disso, ao materializar o contato entre a língua, a história e o sujeito, podemos pensar a materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição histórica, tendo o sentido como não transparente e o sujeito como descentrado, dividido.

Com relação ao propósito de trabalhar com o conceito de sujeito descentrado e dividido, Pêcheux (2010) foi, gradualmente, articulando a psicanálise na teoria da AD, cuja interface nos interessa pela forma como opera com o conceito de imaginário. O autor depara-se com as questões do sujeito e do Eu, deixando entrever que o Eu, da ordem do imaginário que não falha, o sujeito-centro-sentido, interpelado e perfeitamente assujeitado, é, na verdade, um sujeito do inconsciente, descentrado, que se ordena por irrupções pontuais e, desse modo, revela-se como desejante.

¹ Neste trabalho, tendo em vista a limitação na extensão, foram trazidas apenas SDs retiradas do CNE/ CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a).

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

[...] mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu” enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar essa encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa). (PÊCHEUX, 2010, p. 313).

Como vemos, o equívoco surge pelo viés da psicanálise, relacionado ao inconsciente, isto é, todo o discurso faz referência a um discurso Outro para fazer sentido. Estes sentidos são necessariamente marcados pelo equívoco. A língua assujeita-se ao inconsciente, ou seja, este é constituído como uma linguagem, como efeito entre significantes e, portanto, ao sujeito não é possível dizer tudo; tudo não pode ser dito; tudo não se consegue dizer.

A partir do exposto, voltamos a questão do sujeito, que emerge pelos conceitos de inconsciente e pulsão lacanianos (FERREIRA, 2010) e o compreendemos como disperso, cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente e que, imerso no discurso “[...] – que sempre provém do outro –, é mais falado do que fala [...]” (CORACINI, 2003, p. 15). Por esse viés, o sujeito da psicanálise torna-se um sujeito e se significa ao ser falado por Outro, chamando-o a funcionar, a falar como sujeito. Entretanto, como a fala do Outro (inconsciente) é incompleta, como o sujeito se constitui na dispersão, algo escapa na linguagem e os sentidos não autorizados despontam, fazendo com que o sujeito tente controlar o sentido, apontando, inevitavelmente, para o descontrole.

Nessa perspectiva, a partir do posicionamento pela existência do real do sujeito e, assim, um posicionamento pelo sujeito do inconsciente, Pêcheux (2008) trouxe a psicanálise para a AD, assinalando o inconsciente associado à tríade real – simbólico – imaginário, três registros da realidade humana (FERREIRA, 2010), representados pelo nó borromeano, que, segundo Ferreira (2010, p. 5, grifo da autora), [...] simbolizaria o lugar do sujeito no entremeio das três noções de *linguagem – ideologia – inconsciente*”.

Assim, no discurso se entrelaçam a língua, a história e o sujeito, o que nos leva a praticar uma análise na qual se imbricam a linguística, o materialismo histórico e a psicanáli-

se em uma relação tensa que provoca a reformulação e a redefinição dos conceitos ao longo do tempo. Como vemos, é nesse imbricamento, nesse “nó borromeano” (FERREIRA, 2010), que se situa o sujeito.

À vista disso, o real é o que não tocamos, mas que produz sentidos; o simbólico é a linguagem; o imaginário são as lentes que nos permitem olhar o mundo. Dizendo de outro modo, real, simbólico e imaginário agindo na constituição do sujeito e, consequentemente, na constituição dos documentos da educação indígena. Daí a importância de trazermos o sujeito do inconsciente às análises, entendendo que o eu se encontra sempre regido pelo imaginário, ou seja, “[...] na construção do eu, a imagem é um fator preponderante [...]” (MARIANI, 2016, p. 44-45).

Pelo apresentado, percebemos a impossibilidade de controle de si e do discurso, a heterogeneidade como constitutiva do discurso – na qual o outro se impõe sobre o mesmo –, o equívoco da língua. Logo, há o outro, a alteridade, os discursos emanados em outro lugar, vindos da memória em que se encontram os já-ditos. Discursos inconscientes que habitam o discurso oficial do Estado e que são constituídos pelo entrecruzamento do intradiscurso com o interdiscurso, produzindo descontrole e trazendo os outros ao discurso.

Em consequência, conforme Mariani (2016, p. 39), reiteramos que:

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

É esse, pois, o sujeito de nosso trabalho, o qual é interpelado e assujeitado pela ideologia, clivado pelo inconsciente e individualizado pelo Estado, dito de outra maneira, é determinado pela ideologia e pelo inconsciente.

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

Por esse viés, compreendemos que não há unicidade nos discursos, mesmo quando enquadrados na categoria de estabilizados. Eles são duplos, em que o sentido de um

discurso depende de outros discursos, o que envolve ideologia e inconsciente.

Ademais, acrescentamos que a articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito se dá pela linguagem. Portanto, trabalhamos com os impossíveis: o real da língua (*la langue*, equívoco, não transparência), o real da história (contradição, como funciona a história e a sociedade) e o Real do sujeito (interpelação, incompletude, como o sujeito se constitui). Aceitamos que a interpelação, a individualização, o assujeitamento, a influência do inconsciente, o jogo das formações imaginárias começam a atuar a partir do instante que o sujeito toma a palavra. No momento em que ele adentra no processo de linguagem, já está no simbólico, na ideologia. Ao estar no simbólico, depara-se com os sentidos, com o jogo das formações imaginárias.

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

Nessa orientação se apresenta nosso trabalho, marcado pelo desejo nessa língua que escapa, que é inatingível, a qual sempre procuramos, mas nunca alcançamos. Nessa procura, nesse desejo de domar a língua, de atingi-la, buscamos explicitar o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelo discurso oficial, com base nas ressonâncias presentes no discurso sobre esse sujeito.

2.3 Ressonâncias do discurso *sobre* nas políticas educacionais

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

Compreendemos que o discurso *sobre* constitui um imaginário de que, ao se falar sobre alguém, esse alguém também fala. No entanto, quando se fala sobre alguém, não é

esse alguém que fala sobre si e, como consequência, ele não fala. É apenas citado. Por conseguinte, o discurso *sobre* tende a estabilizar os sentidos através de um tom pedagógico que busca o “[...] apagamento seletivo da memória histórica [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 60), apresentando-se como forma de institucionalização dos sentidos, uma vez que “[...] organizam, disciplinam a memória e a reduzem” (ORLANDI, 2008, p. 44).

Analisando o discurso *sobre*, Venturini (2012) afirma que ele se funda no discurso *de*, funcionando como uma modalidade de discurso pedagógico e, portanto, é um discurso saturado, sem espaço para contradições. Destacamos, entretanto, que, apesar de o sujeito indígena não se pronunciar, no discurso *sobre* está presente a polifonia (ORLANDI, 2008), ou seja, as diversas vozes presentes em todos os discursos, o Outro, a alteridade (como o Estado se constitui na relação com o inconsciente). Por sua vez, entendemos a paráfrase como constitutiva dos processos de produção de efeitos de sentidos e atravessada por efeitos de réplica, deslocamento, trajetos argumentativos, descontinuidade, contradição, interrupção. Serrani (1991, p.103), tomamos a paráfrase “[...] como ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido [...]”, configurando o imaginário. Portanto, a composição dos EIRs possibilitaram as análises efetuadas na sequência desse texto.

Desse modo, enfatizamos a importância do discurso *sobre* e das retomadas e repetições presentes nesse discurso na produção dos sentidos e tomada de posição do sujeito.

Nessa perspectiva, assumimos que a paráfrase discursiva se opõe à paráfrase linguística, visto que esta vê a língua como um sistema autônomo que possibilita atingir o repetível formal, o regular, ao passo que para aquela, o “[...] repetível a nível do discurso é histórico e não formal [...]” (ORLANDI, 2012b, p. 29). Consequentemente, estamos tratando de um efeito de repetibilidade, onde o acontecimento discursivo instaurado a partir da atualização do objeto discursivo foge ao repetível formal e movimenta o dizer e a história para instituir o novo.

Assim, as ressonâncias que surgem nos ecos dos já-ditos rompem com o círculo da repetição para retomar, de forma atualizada, os já-ditos e estabelecer gestos de interpretação que possibilitam ir além do repetido.

3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA “ENTRE” MEMÓRIA E ATUALIDADE

O arquivo para esse trabalho foi constituído pelo Parecer do CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999a).

Com a exposição dos conceitos metodológicos, assumimos que o imaginário é indispensável à construção do eu, ao batimento entre interdiscurso e intradiscurso, às evidências do sentido.

Compreendemos, também, que o discurso oficial do Estado sobre o sujeito indígena, procura interpretar e organizar o discurso *de*, no intento (ilusório) de produzir um novo imaginário sobre o sujeito indígena oposto ao imaginário do passado.

Ademais, reafirmamos a concepção histórico-discursiva de paráfrase na compreensão da tomada de posição do sujeito e filiação de sentidos. Ainda, destacamos o primado do inconsciente sobre o consciente, permitindo que o sujeito (conscientemente) retome uma representação verbal (inconsciente), fazendo-a alcançar uma nova representação, a qual aparece conscientemente ligada à primeira. No entanto, o vínculo que se estabelece por estarem na mesma Formação Discursiva (FD), em relação parafrástica, acontece inconscientemente.

Nesse ponto, com base nas noções teórico-metodológicas, passamos a refletir sobre a questão do imaginário de sujeito indígena e o impacto nas políticas públicas para a educação indígena, enfatizando as particularidades e adaptações a serem seguidas pela educação escolar indígena. Assim, as análises focam na compreensão de qual imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais e como ele impacta nas políticas públicas para a educação indígena.

Para o proposto, apresentamos uma sequência discursiva (SD), recortada do Parecer do CNE/CEB, nº 14, de 1999:

SD1 – Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas [indígenas], *contemplando as experiências bem sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena.* (BRASIL, 1999a, p. 7, grifo nosso).

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

cultural – apesar da heterogeneidade interna que existe em uma cultura.

Nessa direção, mencionar unidade cultural implica abordar a noção de cultura, entendendo-a associada a vários assuntos, dentre eles, educação, manifestações artísticas, festas e cerimônias tradicionais, crenças, modos de vestir, idioma etc. Dizendo de outro modo, vários são os caminhos que levam à representação da noção de cultura, porém, interessa-nos os que convergem à missão de produzir um efeito de sentido de garantia da coesão e a unidade dos povos.

Por esse caminho, naturaliza-se a relação entre os conceitos de cultura e nação, fazendo com que os sujeitos assumam lugares de acordo com a cultura nacional. Para tanto, estratégias de compartilhamento e repetições de símbolos e rituais são utilizadas, objetivando a criação da nacionalidade e a produção da ilusão de uma unidade homogênea, a fim de produzir um efeito de sentido de garantia de que os indivíduos são parte da singular cultura brasileira e pertencente à Nação.

Dessa forma, realiza-se a identificação de cada sujeito brasileiro em Sujeito Brasil, firmando a coincidência sujeito/Sujeito (PÊCHEUX, 2014), isto é, a coincidência das evidências empíricas singulares e da evidência universal. Entretanto, pensamos o conceito de cultura com base na compreensão de que os sentidos e o sujeito vão se estabelecendo em determinadas condições de produção, afetados pela ideologia e pelo inconsciente. Em outras palavras, envolve a relação entre o social e o individual.

Diante disso, Mariani (2009, p. 45) define cultura como:

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

Nessa perspectiva, a cultura é tida como o resultado das práticas dos sujeitos, o que aponta para o fato de que já é ideologia. Logo, é na noção de cultura que a ideologia se materializa. Portanto, ao definir que a ideologia determina os sentidos de uma cultura, consideramos a cultura como resultado de um trabalho político, em oposição à ideia de que a relação sujeito e cultura está determinada naturalmente (MARIANI, 2009).

Ferreira e Ramos (2016, p. 143) consideram que a cultura:

[...] passa a ser entendida a partir de sua não completude, está sujeita ao equívoco e à falha em suas práticas inseridas nos processos históricos de

reprodução, mas que, assim como a ideologia e o inconsciente, mascara seu processo de operacionalização, fabricando um efeito de unidade, de homogeneidade, encobrindo seu caráter heterogêneo e ignorando as diferenças internas.

Vale ressaltar que é desse lugar que o conceito de cultura é abordado neste artigo. Assumimos que no discurso oficial, a partir de alguns padrões compartilhados que dizem como os sujeitos devem ser e fazer para pertencer à Nação brasileira, o discurso da herança cultural, repetido por gerações, condiciona-os a seguir os padrões e se propõe a substituir ideologia por cultura, silenciando o político constitutivo das relações sociais.

Buscamos novamente Ferreira e Ramos (2016, p. 141) para sublinhar que “[...] a cultura está enredada pela ideologia, cabendo frisar que não se trata da mesma coisa, uma não substitui a outra”. Até porque, as ideologias são feitas de práticas e não de ideias, mentalidade da época, costumes, tradições (PÊCHEUX, 2009), e só há prática através e sob uma ideologia. Substituindo ideologia por cultura, na SD1, o discurso oficial do Estado busca produzir uma nova posição sujeito do indígena e de si próprio em um discurso contraditório que prega a diferença na unidade, silenciando o político, ignorando o trabalho de pesquisa de arquivo e fazendo com que os sentidos também sejam únicos.

Ainda sobre o conceito de cultura, as autoras concebem que:

[...] entendido como algo a ser assimilado, cria um efeito de homogeneização, apagando as diferenças internas e, servindo para legitimar o poder, bem como permitindo identificar os sujeitos através do seu comportamento, maneira de falar, ou mesmo pela maneira de vestir, de sorrir, de agir à mesa. (FERREIRA; RAMOS, 2016, p. 142).

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

Dessa forma, a política linguística para os indígenas está garantida no Parecer, ou seja, está presente a valorização das línguas indígenas, desde que realizada na escola, dentro dos padrões de escola do discurso oficial e que esteja adaptada às características consideradas importantes para fazer parte da “Nação brasileira”.

Pelo exposto, entendemos que os documentos analisados se sustentam e produzem um imaginário sobre o sujeito indígena, que tem impactos em políticas linguísticas para esse grupo específico. Tal constatação pode ser interpretada nas seguintes SDs:

SD2 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).

SD3 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. (BRASIL, 1999a, p. 3-4, grifo nosso).

Nas SD2 e SD3, destacamos que o discurso do Estado objetiva atualizar a imagem do sujeito indígena através do discurso *sobre* esse sujeito. Contudo, o faz se utilizando do discurso *de* (memória), pensando produzir um imaginário atual, moderno de sujeito indígena e oposto ao do passado.

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

Nessa direção, Silveira (2009, p. 10) entende que:

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

É importante destacar que o discurso *sobre* o sujeito indígena, ao organizar os discursos *de*, ao recuperar uma memória, já se apresenta como um gesto de interpretação.

No discurso *sobre* figura uma série de FDs com diferentes imagens do sujeito indígena, atestando a heterogeneidade desse discurso e suas contradições. Esse entrelaçamento entre memória e atualidade atesta a presença do outro no mesmo e, em consequência, manifesta o dito, o não-dito e o silenciado na produção do imaginário. Não somente o outro no mesmo, mas também o diferente no mesmo, a polissemia na paráfrase, causando confusão e descontrolando o discurso.

Nessa direção, no discurso oficial do Estado tensionam-se a polissemia e a paráfrase. Melhor dizendo, esse efeito de repetibilidade, ou seja, a retomada do interdiscurso do que já foi dito, objetivando atualizá-lo, acaba recuperando os traços do passado. Pelo retorno aos mesmos espaços da memória, procura-se a estabilização de uma imagem atualizada sobre o sujeito indígena, porém, o não-dito, aquilo a se dizer e o silenciado se manifestam, abrindo espaço para a polissemia, o diferente no mesmo, o outro no um (ORLANDI, 2008).

Ao retomar a imagem – que produz o imaginário – de sujeito indígena do passado e o *predatório processo colonizador* (SDs 2 e 3), ao qual foi submetido, o discurso faz irromper a polissemia, estabilizando os sentidos do passado, isto é, a cristalizada imagem do sujeito indígena do colonialismo. Aqui, frisamos que o discurso oficial *sobre*, ao enfatizar a busca por *reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas* (SD2), atesta que esse processo aconteceu desde a colonização até o *atual contexto* (SD2) – ano do Parecer. Vale ressaltar, que, ao atestar isso, o discurso oficial confirma que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas, entretanto, mudar tem o sentido de comprometer-se a *reverter o ritmo* (SD2) das antigas ações. Além disso, comprometer-se não torna o propósito evidente, até porque essas imagens se encontram estabilizadas no imaginário do brasileiro. E mais, esse comprometimento repercute nas políticas educacionais destinadas às comunidades indígenas.

Em relação ao sentido das palavras, tomando algumas construções do verbo “reverter” e do substantivo “ritmo”, no dicionário *Michaelis*², temos:

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

Ritmo 2 - Movimento regular e periódico no curso de qualquer processo;

² Dicionário *Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reverter/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

cadência. 9 Sucessão de movimentos, atividades e situações que, embora não se processem com regularidade, constituem um conjunto fluente e homogêneo no tempo.

Ao lançarmos o olhar sobre o verbo “reverter”, destacamos a constância na ideia de retorno, retrocesso, transformação; já no substantivo “ritmo”, destacamos a ideia de movimento, fluidez. Quando associados no documento, compreendemos que ao Estado *competes fazer* (SD2), ou seja, buscar o retrocesso dos processos anteriores. Porém, observamos que retroceder não significa, necessariamente, extinguir. Soma-se a isso o fato de que a *reversão* (SD2) no *ritmo* (SD2) será feita nos moldes do capitalismo e por um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), qual seja, a *escola* (SD3), ocultando que desde a colonização é ela a instituição dominante responsável pela domesticação ideológica e degradação dos povos indígenas. Melhor dizendo, a escola tem objetivado, ao longo dos séculos e das mais diferentes formas, domesticar o selvagem.

Enfatizamos, todavia, que, para grande parte das pessoas, em especial, no contexto do capital, a escola é considerada como neutra e desprovida de ideologia, pois “[...] os mecanismos que produzem e reproduzem a relação exploradores e explorados da ordem capitalista são naturalmente ‘encobertos e dissimulados’[...]” (MARQUES, 2007, p. 2). Assim, mascara-se o fim último desse AIE, qual seja, reproduzir o modo de produção do capital, modo esse, que não condiz com o indígena.

Ainda, outra questão que se impõe é: nessa reversão, os indígenas que *ainda vivem no território brasileiro* (SD2) deixarão de ter as *diferenças étnicas* (SD2) negadas? Deixarão de ser *descaracterizados socialmente* (SD2)? Passarão a ter seus *territórios* (SD2)?

Analisando o discurso oficial constatamos que não haverá reversão, nem no ritmo nem no processo, pois o que o Estado quer não é garantir a sobrevivência do sujeito indígena em suas especificidades, incluindo sua língua, mas garantir a sobrevivência de um novo sujeito indígena, o qual é indígena interpelado pela forma-sujeito jurídica. Assim sendo, o objetivo ainda é *incorporar os índios definitivamente à Nação* (SD3). Entretanto, como já exposto, a forma-sujeito jurídica capitalista não alcança, na totalidade, o sujeito indígena, apenas o transforma em um “entre”³ – fadado à extinção.

Destacamos que o documento atesta que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas que *ainda* (SD2) vivem. Isso quer dizer que a reversão no ritmo ocorrerá aos que *ainda* (SD2) vivem em território brasileiro, aos que, “até agora”, “por fim”, insistiram em viver em território brasileiro.

Na sequência, atentemo-nos à SD a seguir:

³ De acordo com Derrida (2001, p. 13), o “entre” aponta para o espaço, intervalo sempre presente e que se manifesta em uma ausência-presença, em um movimento de simultaneidade.

SD4 – *É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.* (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).

Na SD4, o discurso oficial do Estado repete o dito e pensa produzir a evidência do sentido. De certo modo, nega o passado na tentativa de administrar o sentido e estabilizar o presente. Mas os sentidos se dispersam emergindo os não-ditos, os silenciados, afinal, “[...] é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história [...]” (ORLANDI, 2008, p. 18). Se tirarmos a história, o que fica é um sujeito que controla o seu discurso. Ilusão, pois compreendemos o sujeito como dividido e o discurso significando pela história. Para nós, o sujeito é ideologia e inconsciente e, dessa forma, o discurso oficial sofre a influência das evidências ideológicas e do inconsciente.

Ademais, ao enfatizar a necessidade de *ações concretas* para fortalecer a educação escolar indígena e permitir a sobrevivência das *culturas*, o *desenvolvimento autossustentável*, o progresso da sociedade indígena e a manutenção da *cidadania brasileira plena*, emerge a tensão entre a posição sujeito colonialista e a capitalista, constituídas a partir da filiação das FDs⁴ correspondentes. Com isso, a imagem do passado se estabiliza apenas atualizada no viés capitalista (mão de obra por qualificação para o trabalho). Afinal, a promoção do *desenvolvimento autossustentável* e do *progresso permanente* são objetivos do neoliberalismo. Atesta-se, aqui, a relação necessária entre a constituição, “[...] como fonte de evidências enunciadas [...]” (LUZ, 2010, p. 209) e o fio do discurso, “[...] no qual se realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos” (LUZ, 2010, p. 184).

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

⁴ A FD é a responsável pelo que pode e deve ser dito, representando “[...] ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

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

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

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

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

O discurso oficial do Estado, nesse contexto, ocupa um lugar de autoridade que resulta em um exercício de poder. Logo, espera-se que pertença à mesma FD do sujeito em nome do qual trata (indígena), construindo um “nós”, compartilhando opiniões, interesses e saberes. No entanto, lembremos que o entrelaçamento entre memória e atualidade expressa o formulado, o não-formulado e o silenciado na produção de imagens sobre o sujeito indígena, utilizadas na concepção do imaginário.

Ainda sobre o discurso *sobre*, pelas reflexões apresentadas, compreendemos que o discurso oficial visa legitimar os efeitos de sentido do que é o sujeito indígena. mais do que isso, de como ele deve ser no atual contexto. Efeitos de sentido do que é correto e necessário para que se concretize o proposto pelos documentos oficiais, colocando-se

como um discurso de verdade. Na prática, o discurso do Estado *sobre* o sujeito indígena busca a naturalização dos efeitos de sentido. Contudo, consideramos que os sentidos se dispersam, porque são indomáveis.

Assim, a política linguística para a educação escolar indígena não valoriza realmente as línguas indígenas, apenas permite sua manutenção entre os pares, desde que dentro e nos moldes da “escola ideal” do discurso oficial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou pesquisa desenvolvida com o intuito de fomentar e promover iniciativas para ensino e a valorização das línguas indígenas, visando, assim, a valorização das línguas e culturas dessas comunidades minoritizadas no Brasil. Para isso, o discurso dos textos oficiais foi tomado como materialidade e a constituição do discurso *sobre* o sujeito indígena como objeto de estudo. Pelas análises, identificamos que no discurso oficial do Estado há um entrelaçamento entre passado e presente que acaba construindo um imaginário ficcional do presente, o qual trata sobre o sujeito indígena que não é o do passado, da colonização, mas que também não é o do presente, pois, mesmo com as mudanças, não se encaixa na atual ideologia capitalista.

No passado colonialista, a imagem (e o consequente imaginário) do sujeito indígena era uma, mas se desmontou diante do predatório processo civilizador que lhe foi imposto. Nas palavras de Magalhães e Medeiros (2016, p. 381), “[...] a colonização maculou o lugar primeiro [...]”. Com a imagem do passado, o sujeito indígena já não consegue mais se identificar plenamente e, nesse momento, começa a emergir um sujeito indígena diferente. No entanto, de modo algum esse diferente é a imagem que o Estado objetiva produzir através da repetição e do discurso *sobre*.

Dialogando com Orlandi (2008), compreendemos que o sujeito indígena é produzido basicamente pelo discurso dos outros e que os documentos, enquanto ligados às práticas e não ao tempo em si, geram ressonâncias com relação ao velho e ao novo e silenciam aspectos importantes do sujeito indígena. Esse olhar que expomos nos permite defender que essa imagem, essas práticas de linguagem utilizadas pelo Estado nos documentos, as quais alimentam e são alimentadas pelo imaginário, constroem um sujeito “entre” imagens. A colonização segue fazendo sentido, porém, travestida de globalização, isso porque as opressões aos sujeitos indígenas ainda estão presentes nos discursos, nas práticas sociais e, consequentemente, nas políticas linguísticas para a educação escolar indígena.

Do mesmo modo, concebemos que a escola acaba silenciando a história do sujeito indígena ou a menciona, direcionando-a a um aspecto cultural e não histórico-político. Todavia, porque é silenciado, o sujeito indígena resiste. Se no passado essa resistência foi mais opositiva e violenta, hoje ela se faz pelo silêncio. No presente, o sujeito indígena diz “[...] ‘x’ para silenciar ‘y’ [...]” (ORLANDI, 2008, p. 60), ou seja, se diz diferente para poder ser igual. O diferente lhe assegura o acesso ao saber. Saber que é poder, ainda que esse poder (concedido pelo sujeito capitalista) não interesse ao indígena, senão como meio de sobrevivência.

Nesse ponto, destacamos que, através do trabalho com o conceito de imaginário, compreendemos que no discurso oficial do Estado há uma aproximação (imaginária) com um sujeito indígena (imaginário), já que, reiterando com as reflexões de Mariani (2016), as relações do sujeito consigo e com os outros são sempre e necessariamente imaginárias. De acordo com a autora, “[...] na constituição do eu, a imagem é um fator preponderante [...]” (MARIANI, 2016, p. 44-45).

Com efeito, depreendemos que, como efeito do interdiscurso, o Estado não consegue estabilizar o novo imaginário sobre o sujeito indígena, pois o não-todo, que é próprio da língua, irrompe no discurso e mexe com a representação desse novo imaginário *sobre* que se quer produzir. O ritual falha, enfraquece e abre brechas na interpelação, tanto do discurso oficial do Estado quanto na interpelação do indígena.

Interpretamos que o sujeito indígena está, desde a colonização, em um eterno processo de conversão, que diser, no passado convertido à igreja, no presente convertido ao homem pleno; e, se não pleno, não digno.

Observamos o trajeto percorrido pelo Estado no “processo de transformação” do sujeito indígena (para não dizer “extinção”), que passou pela colonização e pelo projeto de integração e culminou com a chegada da mundialização e do discurso neocapitalista, no qual é enfatizada a diversidade na unidade, a escola ideal, o conceito de sociedades indígenas e, claro, políticas linguísticas ideais.

Se pela via da colonização e da integração – atreladas à escola e, posteriormente, à educação escolar –, o processo não se efetivou, tomou novo fôlego com a mundialização – agora vinculada à educação escolar indígena. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, instaurou-se o “processo de reversão do ritmo” da negação das diferenças étnicas, descaracterização sociocultural, destituição territorial, degradação ambiental e despovoação dos povos indígenas. Novo artifício (eufemístico) para fazer o sujeito indígena deixar de ser/viver indígena.

Essas considerações nos permitem afirmar que o “processo de transformação” do sujeito indígena em sujeito não-indígena seguiu através da educação escolar indígena, adaptada da educação escolar não-indígena. Perseguindo o “processo de transformação”, a partir do Parecer e da Resolução o Estado (BRASIL, 1999a, 1999b) formulou o “processo de reversão do ritmo”. Dito de outro modo, apenas diminuiu o ritmo do processo anterior, instalando a falha, o equívoco, a reiteração da imagem sobre o indígena em outras condições de produção. O puro efeito do discurso *sobre* o discurso *do/de*.

Ademais, de acordo com o discurso oficial, o “processo de reversão do ritmo” só seria possível através de uma escola “ideal” para o sujeito indígena – a partir do que o Estado entende como sociedades indígenas. Com isso, o processo prosseguiu com o acréscimo da escola e professor “ideais”.

Em resumo, foi pelo imaginário que o sujeito indígena foi descaracterizado, despersonalizado (ele é uma “questão”), individualizado (ele é um “sujeito-cidadão”), desumanizado (ele é um “objeto” do trabalho/capital) e humilhado (ORLANDI, 2012d). Foi pelo imaginário que se produziu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, não é nem um nem outro; não é igual nem diferente. É um “entre”. O que se produziu foi uma mistura, um “entre” o novo e o velho. Nas palavras de Gritti (2017, p. 93), “[...] um pouco lá, um pouco cá [...]”.

Por certo, o imaginário de sujeito indígena produzido pelos documentos não é Uno, como se quer à Nação brasileira.

Dessa forma, como efeito de finalização, sustentamos que mesmo reforçando um novo imaginário sobre o sujeito indígena, o cocar continua presente no imaginário social que o constituiu, em uma repetibilidade/retomada, que, entretanto, não é a mesma do passado. Repetibilidade/retomada que atualiza os traços do passado. Memória e atualidade atestando a presença do outro no mesmo e trazendo consequências, que podem ser vistas nas políticas educacionais e linguísticas direcionadas às comunidades indígenas.

Referências

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio xavante na cidade de Barra do Garças/MT, alteridade irreduzível?* 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271078/1/Borges_AguedaAparecidadaCruz_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DERRIDA, J. *Estados-da-alma da psicanálise*. O impossível para além da soberana crueldade. São Paulo: Escuta, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro; RAMOS, Thaís Valim. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 2, p. 139-154, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1319/1142>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GRITTI, Tatiana. *Um pouco aqui, um pouco lá? Identificações do sujeito entre-línguas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1766/1/GRITTI.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 13-38.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras na área de Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3967/LUZ%2C%20MARY%20NEIVA%20SURDI%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MAGALHÃES, Belmira; MEDEIROS, Vanise. A tensa relação entre língua, história e sujeito. In GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 375 - 392

MARQUES, Rafael da Silva. Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região*, Porto Alegre, RS, v. 35, p. 90-98, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/50661160/OS-APARELHOS-IDEOLOGICOS-DE-ESTADO>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARIANI, Bethania. Sujeito e discursos contemporâneos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 43 - 52

MARIANI, Bethania. Um imaginário e outros. In GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 35 - 48

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ler Michel Pêcheux Hoje. In ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de Discurso Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 57-68

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 61 - 161

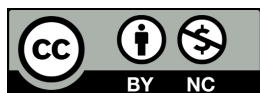
PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar. *Ideologia, marxismo, luta de classes*. Décalages. v. 1. n. 4, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/73345743.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SERRANI, Silvana Mabel. *Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Riopratense*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269422/1/Serrani_SilvanaMabel_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVEIRA, Verli Fátima Petry da. A produção de sentidos “sobre” o Gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. *Conexão Letras*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 4, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/viewFile/55587/33796>. Acesso em: 24 ago. 2021.

STÜBE, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269482/1/StubeNetto_AngelaDerlise_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

VENTURINI, Maria Cleci. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? *Alfa*, São Paulo, 2012, v. 56, n.1, p. 293-308. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4970/4140>. Acesso em: 24 ago. 2021.



Data de submissão: 28/08/2021

Data de aceite: 28/08/2022