



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

João Gabriel de Vasconcelos Nascimento

**O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos
do Ensino Fundamental**

São Gonçalo

2023

João Gabriel de Vasconcelos Nascimento

O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

N244 Nascimento, João Gabriel de Vasconcelos.
O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental / João Gabriel de Vasconcelos Nascimento. – 2023. 84f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andréa Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Indígenas – Teses. 3. Produção textual – Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994

CDU 82.085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

João Gabriel de Vasconcelos Nascimento

O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 7 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Bernadette Thereza Velloso Porto
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Silmara Cristina Dela da Silva
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, Consciência Cósmica Universal, pela oportunidade de novos aprendizados nessa existência.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio nas horas de desânimo e de dificuldade em desenrolar a escrita deste trabalho.

À equipe do Colégio Municipal Honorino Coutinho, principalmente às diretoras Magda e Márcia, por possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PPLin pelo conhecimento compartilhado, pelas aulas que mesmo remotas, foram proveitosas e bem instrutivas.

Aos meus alunos das turmas 601 e 700, que ajudaram na realização deste trabalho com suas produções escritas e orais.

À professora e orientadora Andréa Rodrigues, pelas considerações, comentários e toda ajuda desde o início do curso de Mestrado e pelos estímulos em sempre buscar o aprofundamento necessário sem deixar de lado a clareza e a objetividade.

Às professoras e aos colegas mestrandos do NELID, pelas leituras e debates que tanto me ajudaram no aprofundamento do arcabouço teórico da Análise do Discurso Materialista e pelas valiosas indicações bibliográficas.

Às professoras Maria Bernadette Thereza Velloso Porto e Silmara Cristina Dela da Silva, membras da banca avaliadora, pelas sugestões e incentivo na execução desta pesquisa.

RESUMO

NASCIMENTO, João Gabriel de Vasconcelos. *O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental*. 2023. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este trabalho se propõe a analisar de que modo o indígena e sua cultura são significados em produções orais e escritas de alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em uma região de extenso povoamento indígena no passado e que atualmente preserva espaços de memória dessa cultura anexados à escola e a sua história. Durante as aulas da disciplina de Produção Textual e para a execução dessa pesquisa, foram propostas diversas atividades de leitura, exibição de vídeos, entrevistas, rodas de conversa e escrita de textos voltadas para a temática da cultura indígena nos dias atuais e no passado, com o objetivo de analisar de que modo os alunos produziam sentidos a respeito dessas questões, e de, simultaneamente, promover uma sensibilização em relação ao tema. A pesquisa tomou por base a abordagem teórica da Análise do Discurso materialista (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 1983; 1998) em interlocução com estudos que adotam a perspectiva decolonialista (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009). A natureza da pesquisa foi qualitativa, e a análise empreendida buscou perceber as filiações de sentidos e de que modo o sujeito é interpelado pela ideologia e por outros discursos construídos, ou seja, por uma memória do já dito e como ela pode estar inscrita na materialidade textual produzida pelos alunos. Feita a análise, foram propostas atividades que objetivam promover ainda mais a possibilidade de outros sentidos para as questões indígenas e sua cultura no Brasil.

Palavras-chave: Cultura indígena. Produção de sentidos. Análise do Discurso. Estudos Decoloniais

ABSTRACT

NASCIMENTO, João Gabriel de Vasconcelos. *The discourse about the indigenous people and their culture in the written productions of Elementary School students*. 2023. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This work proposes to analyze how the indigenous and their culture are signified in oral and written productions in a set of texts by students in the 6th and 7th Years of elementary school in a public school located in a region of extensive indigenous population in the past and which currently preserves memory spaces of that culture attached to the school and its history. During the classes of the Textual Production discipline and for the execution of this research, several reading activities, vídeo exhibitions, interviews, conversation circles and writing of texts were proposed focused on the theme of indigenous culture in the present day and in the past, with the objective of analyzing how students produced meanings regarding these issues, and, simultaneously, to promote awareness regarding the theme. The research was based on the theoretical approach of Materialist Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 1983; 1998) in dialogue with studies that adopt the decolonialist perspective (BALLESTRIN, 2013; QUIJANO, 2009; MIGNOLO 2005). The construction of texts that materialize discourses attributing, through discursive formations, possible meanings arising from the Tupi-Guarani indigenous culture and/or a refusal in relation to these meanings. As for the corpus analysis, the approach of the theoretical assumptions of Materialist Discourse Analysis was adopted. The nature of the research was qualitative, and the analysis undertaken ought to perceive the affiliations of meanings and how the subjects questioned by ideology and Other constructed discourses, that is, by a memory of what has already been said and how it can be inscribed in materiality texts produced by the students. After the analysis, activities were proposed that aim to further promote the possibility of other meanings for indigenous issues and their culture in Brazil.

Keywords: Indigenous culture. Produced meanings. Discourse Analysis. Decolonial Theories

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA E OS ESTUDOS DECOLONIAIS	16
1.1	A noção de cultura em Análise do Discurso	22
1.2	Os Estudos Decoloniais	24
1.3	Pontos de aproximação	26
2	ENSINO E FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL	28
2.1	A formação social do Brasil a partir da perspectiva da Análise do Discurso	28
2.2	Práticas escolares e sua relação com uma educação emancipatória	30
2.3	Redefinindo alguns conceitos	31
2.4	A representação do indígena nos manuais didáticos	32
2.5	A questão do currículo	36
2.6	O currículo oculto	40
2.7	Currículo e identidade social	41
2.8	Currículo e representação	43
2.9	Descolonizar o currículo	44
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	46
3.1	Natureza da pesquisa	46
3.2	Contexto da pesquisa	47
3.3	Elaboração das Propostas de atividades	48
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O CORPUS CONSTRUÍDO	55
4.1	Relatos e análises das etapas desenvolvidas	55

CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
ANEXO A – Textos prévios utilizados com os alunos para elaboração desta pesquisa	78
ANEXO B – Proposta curricular da rede municipal de Araruama	80
ANEXO C – Autorização de Pesquisa	83

INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta ao mestrado do PPLin foi motivada, a partir das aulas da disciplina de Produção Textual, lecionadas por mim em uma escola pública de ensino fundamental, com uma característica peculiar: a de ser um repositório de elementos culturais indígenas, e, ao observar no decorrer das aulas, uma recusa, por parte dos alunos, em ler textos que versam sobre a cultura indígena tupi-guarani. Ao questioná-los sobre isso, alguns alunos disseram que “o índio é preguiçoso e não faz nada”, e a escuta dessas falas e da recusa em ler textos dessa temática passou a ser meu ponto de partida para investigar de que modo poderia refletir com eles sobre esse discurso de senso comum sustentado por ideias preconceituosas sobre os indígenas e quais as motivações para aquilo ocorrer naquele contexto em específico.

É preciso deixar claro que, além disso, há também traços fisionômicos nos alunos que possivelmente são características genealógicas vindas dos antepassados nativos daquela região. Todo esse contexto propiciou chegar ao problema de pesquisa e, sem contar, na relevância que as questões de identidade, processos de identificação e subjetividade têm no cenário atual das pesquisas científicas e acadêmicas com as investigações de Hall (2000), Magalhães (2012), Silva (2019), Carvalho (2005). Esses autores, ancorados nos Estudos Culturais, contribuem de forma complementar para refletir sobre as identidades nacionais e sua relação com a cultura e o currículo a partir de uma perspectiva pós-crítica.

Nos últimos cinquenta anos, os estudos sobre identidade se intensificaram e têm ocupado um lugar de destaque em debates e investigações científicas de inúmeras áreas do conhecimento. Por muito tempo, essas pesquisas focalizaram um dualismo entre a identidade social e a identidade pessoal. Segundo Carvalho (2005), pela mudança sociocultural e vivendo em uma época contemporânea, a compreensão sobre a noção de identidade mudou e apresenta-se hoje, como uma zona de interseção de vários tipos de compartilhamento social, profissional, educacional, sexual, político etc.

A reflexão sobre a identidade indica para algo não acabado, para um processo de interação de indivíduos na busca pelo sentido de si mesmos e dos outros simultaneamente. Esse processo não se refere somente ao conjunto de crenças e representações sobre si e sobre o outro, mas também pelo ambiente social.

Por estar inserido em um contexto escolar, de educação básica, lecionando a disciplina de Produção Textual, e buscar formas de incentivo à produção escrita por parte dos alunos,

possibilitando o exercício reflexivo da leitura e escrita, percebi uma necessidade de oportunizar atividades que estivessem articuladas com a realidade de vida dos alunos e do ambiente escolar deles. Trata-se de uma escola pública, localizada na zona rural do distrito de Morro Grande, cidade de Araruama, Rio de Janeiro.

A unidade se chama Colégio Municipal Honorino Coutinho e foi construída no local onde foram achados um cemitério, resquícios e peças arqueológicas de povoamento indígena tupi-guarani. Além disso, a própria comunidade escolar possui traços fisionômicos característicos de uma descendência indígena. É válido ressaltar também as orientações curriculares presentes no PPP da escola, que propõe que os professores trabalhem um ensino voltado para a preservação e valorização da cultura indígena enquanto herança dos antepassados. Além desses achados, a unidade conserva um modelo de oca, uma casa de farinha e uma trilha na reserva biológica com algumas espécies nativas da região.

Figura 1 - Modelo de oca indígena tupinambá presente no espaço anexo da Escola Municipal Honorino Coutinho



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Figura 2 - Vista ampliada do anexo pertencente à escola. Nela é possível ver o modelo de oca e a casa de farinha



Fonte: Fotografia tirada pelo autor.

Deve-se considerar que, a todo momento, estão ali presentes, naquele espaço, elementos que nos remetem fortemente à cultura indígena tupi-guarani. Como forma de investigar esse contexto educacional, levei para aula lendas e textos (ver anexo 1) com essa perspectiva e percebi uma recusa por parte dos alunos em se reconhecerem no que leram, ou seja, não houve nenhuma identificação e, até mesmo, uma negação sobre aspectos culturais de povos indígenas. Eles alegaram que aqueles textos não tinham nada a ver com eles, não gostavam dessas lendas. O que me chamou a atenção foi, por exemplo, um maior interesse da parte deles por contos de fadas mais clássicos, como, por exemplo, o pedido que fizeram para que eu levasse o texto da *Cinderela*. Após essa constatação e vários questionamentos, busquei na pós-graduação, mais especificamente no PPLIN-UERJ-FFP, uma corrente teórica que pudesse contribuir para pensar a relação entre essas condições de produção e as atividades de leitura e escrita dos alunos, com alguns conceitos e trazer algumas explicações científicas sobre essa questão. Ao ter contato com variadas correntes da linguística de paradigma discursivo, considerei a Análise de Discurso Materialista a mais pertinente e procurei um

aprofundamento teórico da compreensão do que é discurso e seu complexo funcionamento, a partir do seu dispositivo teórico e abordagem nos estudos de Pêcheux (1969; 1975).

A reflexão proposta nessa pesquisa está voltada para investigar o discurso sobre o indígena e sua cultura presentes na materialidade textual da escrita dos alunos de Ensino Fundamental (6º e 7º anos) de uma escola pública, avaliando como os discursos aparecem nos textos, analisando de que modo os sujeitos se identificam ou não com os traços de herança ancestral.

A partir de propostas de produção escrita em contexto escolar, pretende-se investigar os sentidos sobre o indígena, apresentados pelos alunos através dos textos produzidos, buscando perceber os discursos mobilizados e a ideologia que os compõem e sustentam.

É importante considerar que a escolha dos gêneros¹ entrevista, tirinha e charge se deve a vários motivos, dentre os quais podemos citar a atratividade que esses gêneros proporcionam por serem textos curtos e multimodais, além de circular socialmente em jornais, revistas, *sites* e até livros didáticos. Muitas delas possuem personagens que aparecem em propagandas, desenhos e filmes, logo um texto próximo das práticas de leitura do aluno. Além disso, as tirinhas e charges trazem, de forma recorrente, uma temática social e atual, possibilitando discussões e reflexões capazes de construir novos conhecimentos e relacioná-los com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes.

Em relação à estrutura, esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos o arcabouço teórico da Análise do Discurso Materialista, de Michel Pêcheux (1969), a partir dos conceitos essenciais para esta pesquisa, além disso, discorreremos também sobre os estudos decoloniais, de Quijano (2009) e Mignolo (2005), que juntos com a abordagem da Análise do Discurso materialista, compuseram a base teórica dessa pesquisa. No segundo capítulo, tratamos da formação social do Brasil segundo a Análise do Discurso, das práticas escolares emancipatórias, da representação do indígena nos livros didáticos e da questão do currículo. Já no terceiro capítulo, abordamos sobre a metodologia utilizada. No quarto capítulo, fizemos as análises sobre o corpus construído e tecemos os comentários analíticos. Por fim, as considerações finais e os avanços que a pesquisa proporcionou para o professor-pesquisador e para seus alunos.

¹ Por ser uma teoria materialista, a Análise do Discurso não trabalha com a noção de gênero textual ou discursivo, contudo a escolha de incluir determinados gêneros nesta pesquisa ocorreu devido a uma necessidade de adequação à proposta curricular do município de Araruama, com base nas orientações da BNCC. É importante também levar em consideração que a AD não se preocupa com a tipologia ou gênero textual, mas com a materialidade linguística.

Atualmente vivemos em um mundo no qual os textos circulam de uma maneira muito rápida e atingem um número significativo de pessoas em um curto espaço de tempo. Seja pelas mídias ou pelas redes sociais, é possível perceber como esses textos veiculam certos discursos na sociedade e como isso chega, de alguma forma, às instituições de ensino.

Muitos desses discursos reproduzem estereótipos sobre o indígena que são propagados e reforçados por várias camadas da sociedade. A escolha desse tema se justifica pela pertinência em tratar de um assunto relevante para a sociedade, que é a contribuição do indígena e sua cultura para a formação do povo brasileiro.

A proposta deste trabalho é promover reflexões, com os alunos, sobre as representações do indígena e também as questões de identificação com os espaços próprios da escola e sua importância na vida deles. Esses lugares não estão lá à toa e remetem a uma parte da nossa história. Além disso, sua escola torna-se um ambiente favorável para um processo de construção de conhecimentos culturais que não é possível encontrar em outras escolas da rede municipal.

A própria unidade escolar adquire a função de um museu e sítio arqueológico, aproximando dos alunos conhecimentos sobre a cerâmica usada pelos índios, e vestimentas e utensílios utilizados na época colonial. A presença do cemitério nos traz uma outra perspectiva da morte que os índios tinham e contavam para seu povo, e o uso da fitoterapia seria uma alternativa de tratamento para a saúde do corpo. São inúmeras possibilidades de levá-los a refletirem sobre o quanto necessário é ampliar o entendimento e perceber a riqueza cultural que os povos ancestrais trazem para o presente.

O intuito é contribuir para uma compreensão mais profunda sobre o apagamento da história e participação do indígena na construção identitária do Brasil e, de alguma forma, desconstruir a versão única proposta pelo colonizador como a autorizada em emitir declarações universais. Percebe-se que desde o “achamento” da terra, os europeus produziram documentos (cartas, relatos, diários), iniciando a expansão colonial e, por conseguinte, a produção de discursos voltados para os europeus, desprezando todo o período anterior à época colonial. Essa perspectiva discursiva ainda se faz latente em nossa sociedade ao questionar as pessoas sobre sua ancestralidade. Muitos são categóricos em afirmar serem descendentes de portugueses, mas poucos são os que têm orgulho da ancestralidade indígena.

Essa pesquisa teve por objetivo promover, por meio da reflexão crítica, outros sentidos para o indígena e sua cultura nesse contexto escolar específico, estabelecendo práticas discursivas de leitura e escrita que sensibilizassem os alunos para essa questão, tendo um outro “olhar” que vislumbre os conhecimentos, vivências e saberes herdados dos nativos e

que compõem nossa cultura. Com essas produções, pretendi compor um corpus que possibilite observar a manifestação de discursos sobre o indígena e sua cultura e o modo como ocorrem os processos de identificação e os silenciamentos que eles possam apontar em relação a essa cultura. A não identificação com elementos advindos dessa cultura foi uma premissa, pelo pouco que foi avaliado, mas deve-se ter em mente que o discurso é algo do campo simbólico e seus sentidos não estão postos ali de maneira evidente e nem são fixos.

A pergunta principal dessa pesquisa é: de que maneira os sentidos sobre o indígena e sua cultura estão presentes naquela comunidade escolar e como promover novas leituras e sentidos sobre o indígena e sua cultura a partir de uma outra perspectiva? Após a análise do *corpus*, o objetivo principal foi propor aos alunos uma atividade prática que pudesse levá-los a construir outros sentidos sobre a questão indígena e promovesse reflexões sobre o processo de identificação ou não com essa cultura. Como a escola possui esses espaços culturais, a proposta foi explorá-los a fim de propiciar a visibilidade de outros conhecimentos e levá-los a reconhecerem práticas cotidianas herdadas da cultura indígena.

Como objetivos específicos, foram propostos neste estudo: a) apresentar atividades de produções escritas aos alunos para que elaborassem textos sobre a questão indígena; b) analisar o corpus para verificar os sentidos sobre o indígena produzidos nos textos dos alunos; c) propor outras práticas discursivas sobre o indígena e sua cultura, estimulando-os a refletirem sobre a questão da identificação ou não com essa cultura.

Como tarefa do analista, buscamos perceber os sentidos possíveis ligados às produções dos alunos, levando também em consideração a opacidade característica da língua, em que os sentidos não estão fixos e dados.

Sobre esse ponto é possível complementar essa ideia com a formação desse campo de estudos, pois conforme Orlandi (2006, p.13) diz

Com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz sua história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo.

São esses três campos do saber que vão propiciar compreender o que é o discurso. Ao entender esse conceito, foi possível avaliar as materialidades discursivas que emergiram nos textos produzidos pelos alunos e os sentidos advindos dessas produções.

Para atingir esse fim, foram propostas cinco atividades que compõem o *corpus*: a primeira foi uma entrevista com os avós para investigação das práticas sociais presentes no

seu cotidiano, em suas histórias de vida, a segunda, uma atividade de produção escrita espontânea para verificar quais sentidos apareceram nos textos produzidos pelos alunos, a terceira com o gênero tirinha, de temática indígena, com o intuito de problematizar a questão do sangue como característica identitária, seja na referência a traços fisionômicos herdados ou em relação ao genocídio sofrido pelos povos indígenas, a quarta foi uma atividade com uma charge que visa levar os alunos à reflexão crítica sobre o modo como a história do Brasil é contada e a última, a atividade de ressignificação, composta de um questionário que foi respondido a partir da exibição de um vídeo intitulado “Yandê Iby²”(2020).

Além do mais, pretende-se identificar os sentidos que esses sujeitos-alunos atribuem sobre as práticas culturais indígenas a partir da entrevista, da leitura dos gêneros textuais tirinha e charge, e outros gêneros percebendo como os discursos filiam-se às materialidades textuais e como elas são reforçadas ou deslocadas dos seus sentidos.

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2DKI2UaZxQ&t=55s> Acesso em: 22/8/2022.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA

A Análise do Discurso (doravante AD) surge na França com a publicação do livro *Análise Automática do Discurso*, em 1969, fruto da tese de doutorado de Michel Pêcheux. Essa obra se tornou fundadora de uma nova área de estudos chamada Análise do Discurso que, como o nome já diz, terá como objeto de investigação o discurso, que leva em consideração o sentido, a história e o sujeito.

A AD busca compreender a língua fazendo sentido, concebendo a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. A concepção de língua para AD é vista não como um sistema abstrato, mas com a língua no mundo com maneiras de significar com homens falando, considerando a produção de sentidos parte de suas vidas. Para Orlandi (2005, p.7)

Não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é o objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam.

Para os estudos discursivos, a língua, além de estrutura, constitui-se como acontecimento. Segundo Orlandi (2005), a língua possui sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma, afastando-se da Linguística pela inserção da noção de sujeito e da situação. A história tem o seu real afetado pelo simbólico e o sujeito é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história. Ele não tem controle sobre o modo como elas o afetam. Por isso, o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Nesse período, a França vivia uma grande tensão política e a presença de luta de movimentos sociais, com uma “onda” de greves e engajamento da classe trabalhadora, buscando melhores salários e condições de trabalho mais dignas. A perspectiva de crise estava não só na política, mas também na Linguística, uma vez que o estruturalismo perdia força e os estudiosos da época já vislumbravam uma nova ótica de estudo, da frase para o discurso, considerando a fala (*parole*) e seus elementos constituintes e deixando um pouco de lado a língua (*langue*), analisada como algo fechada em si mesmo. É a partir desse contexto político que surge esse campo de estudo, tendo como precursor Michel Pêcheux (GREGOLIN, 2005; NARZETTI, 2008).

Com esse propósito de pesquisa em mente, deve-se levar em consideração alguns conceitos basilares presentes na AD de Michel Pêcheux. Faz-se necessário aprofundar as noções de texto, discurso, sujeito, sentido, língua e ideologia.

O primeiro conceito é entender o texto como unidade da Análise do Discurso, não sendo considerado um aglomerado de frases e levando em conta que os seus sentidos nunca estão fechados em si. É o texto que permite a materialidade do discurso, por isso ele nunca está acabado, pois sempre está em relação com outros textos ditos anteriormente, em constante movimento de resignificação.

Para Indursky (2006, p.28), “pode-se pensar o texto como um espaço discursivo”, pois “ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e outros discursos” e, considerando essa perspectiva, o texto não fecha em si mesmo, seu fechamento é simbólico e indispensável. Para ela, não é possível compreender a noção de texto em AD como “uma instância enunciativa homogênea”, porque ao produzir um texto “diferentes contextos, textos e intertextos são mobilizados e estão fortemente atravessados por diferentes subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos inscritos em diferentes formações discursivas” (p. 30). O texto, nessa perspectiva, é entendido como “um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado pelo trabalho discursivo do sujeito-autor” (p.30). Ela explica o processo de textualização que ocorre ao costurar e organizar os recortes heterogêneos, que estão dispersos e são provenientes de diversas cadeias discursivas. Ao fazer isso, ocorre um efeito de apagamento das marcas de sua procedência e da sua exterioridade, pois ao se constituir o texto surge como origem. É um efeito e ele resulta na ilusão necessária que o sujeito-autor tem de se perceber como a origem do texto.

Além do mais, o discurso não pode ser desconsiderado da relação com a exterioridade, pois se inscreve na história e se materializa na língua, diferenciando-se do conceito de texto. Para Orlandi (2003), discurso não se trata de mera transmissão de informação. Não se configura como um processo linear, no qual um locutor fala e o outro assimila, não há esse caráter esquemático. Faz-se necessária essa explicação para aprofundar o entendimento teórico da concepção do que seja texto e sua relação com o discurso, afastando-se do senso comum sobre o propósito do texto na escola, sequência linguística com início, meio e fim e finalizada em si mesma com objetivo de obtenção de uma nota. Sobre esse ponto, é oportuno lembrar o que Orlandi (2005, p.15) diz

a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso,

etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem

Os conceitos de texto e discurso na AD, apesar de estarem relacionados, não se confundem. O discurso seria uma instância superior ao texto, justamente por estar atrelada a elementos exteriores ao texto, como a história, a ideologia, o social etc.

Outra característica do discurso é que ele não tem início nele mesmo, mas se refere, dialoga com discursos já produzidos anteriormente e aponta para um futuro processo discursivo e suas relações de sentido. O enquadramento teórico para compreender o objeto discurso mobiliza conhecimentos da linguística e do materialismo histórico. Essa relação torna o discurso não inteiramente linguístico, pois envolve questões de outras áreas.

Sobre o conceito de texto, Orlandi (1995, p.111) afirma que “o texto é uma peça que representa uma unidade significativa”. As palavras por si só não significam, é o texto, pois este, apesar de aparentemente estar concluído, mantém uma relação com outros discursos, com o que não foi dito e com o que poderia ter sido dito. Quando a palavra significa, é porque ela apresenta textualidade, ou seja, seu sentido deriva de um discurso que a sustenta. O texto, na perspectiva discursiva, não é um objeto acabado, mas marcado por sua incompletude, por ter relação com outros textos (existentes, possíveis e imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso).

Quanto à compreensão do conceito de leitura em AD, ela é bem diferente da ideia de leitura, de acordo com o senso comum, na escola. Na perspectiva discursiva, a leitura é entendida como um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. Segundo Orlandi (1996, p. 186), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”. É possível depreender que não se trata de decodificação de palavras para extrair ideias prontas ou ideias pré-estabelecidas pelo professor, ou seja, não é um ato mecânico, mas um processo de produção de sentido.

O leitor assume um papel importante e ativo ao atribuir sentidos ao que lê de acordo com a sua identificação com uma formação discursiva e sob certas condições de produção.

Orlandi (1996) ainda diz que toda leitura tem sua história, isto é, leituras possíveis em uma determinada época, podem não ser em outras, assim como leituras que não são possíveis hoje, podem ser no futuro. Isso confirma o fato que lemos de forma diferente um mesmo texto em diferentes épocas e condições. Além disso, os sentidos também têm sua história e os

leitores também têm sua história de leituras. O histórico de leituras configura a compreensibilidade do texto de cada leitor específico.

Sobre esse ponto, cabe comentar a importância do papel do sujeito-professor em considerar o histórico de leituras dos alunos para que possa explorar possibilidades de produções que estimulem os discentes a falar, interpretar, escrever a partir do interdiscurso. Ao considerar isso, o professor tem a capacidade de mobilizar outras “regiões” de sentidos que podem afetar o aluno, propiciando zonas de identificação ou não e formas de aprendizagem no trato com a escrita.

É necessário também esclarecer outros conceitos da AD mobilizados neste trabalho e que terão relevância no percurso do desenvolvimento das atividades de leitura e produção escrita e nas análises empreendidas. Dentre eles, destaco os conceitos de condições de produção, assujeitamento, ideologia, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso e silêncio.

As condições de produção envolvem o sujeito e a situação. Para Orlandi (2017, p. 17), na AD, o sujeito não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso. Logo, não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. Já a situação pode ser pensada em sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Essa separação não ocorre na prática, pois esses contextos funcionam, em toda situação, de maneira conjunta com as condições de produção.

Nesta pesquisa, a situação imediata é a sala de aula, a qual compreende as circunstâncias de enunciação possíveis nas posições sujeito aluno e sujeito professor. A situação, no sentido amplo, corresponde ao contexto sócio-histórico e ideológico, isto é, ao fato de que em nossa sociedade o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. Não há como desvincular o que acontece em sala de aula do contexto mais amplo. Vale frisar também o contexto mais amplo da escola com a história das famílias e dos alunos pertencentes àquela comunidade e a história do local onde se encontra a unidade escolar.

Em relação à ideologia, para a AD, ela não é considerada um tipo de mascaramento da realidade, mas de acordo com Althusser ([1969] 1996), a relação imaginária dos sujeitos com suas reais relações de produção e, a partir disso, os indivíduos assumem a posição de sujeito. Sobre a ideologia, Orlandi (2013, p.48) ainda esclarece

não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim que as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas.

Constata-se, assim, que a ideologia tem papel fundamental para a AD, pois ela interpela os indivíduos em sujeito, todavia, o sujeito não percebe o seu assujeitamento e pensa ser a origem do seu dizer, podendo controlar o sentido do que diz. Orlandi (2017, p.24) faz referência a duas formas de esquecimento. O esquecimento número 1 é o fato de que o sujeito falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. O sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. É por isso que ele tem a ilusão de ser a origem do que diz. O esquecimento número 2 é da ordem da formulação, pois o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ao longo do seu dizer vão formando-se famílias parafrásticas daquilo que ele podia dizer, mas não disse. Esse é o esquecimento enunciativo que produz a impressão da realidade do pensamento e sua correspondência em uma relação termo a termo entre o que digo, penso e a realidade a que me refiro.

Ao produzir seus discursos, o sujeito se identifica com alguns dizeres/saberes, e por conseguinte, filia-se a determinadas formações discursivas. Pêcheux (2014, p. 147) define formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Nas formações discursivas, os sentidos se constituem a partir das relações estabelecidas pela língua, entre palavras e expressões dentro de uma formação ideológica, em uma determinada conjuntura social. Para Pêcheux (1993, p.166), há a presença da heterogeneidade nas formações discursivas, pois no interior de uma FD coexistem discursos advindos de outras formações discursivas, implicando no favorecimento da diferença e da contradição, como características que compõem a FD, associadas a uma memória social. Uma FD é governada por uma formação ideológica e sendo um dos elementos que a compõe, torna-se um espaço de embates e de lutas ideológicas. Os discursos são governados por formações ideológicas, tendo em vista que a formação ideológica é formada e composta por uma ou mais formações discursivas interligadas.

Já a formação ideológica, segundo Leandro-Ferreira (2020, p.121), diz respeito a uma série de dizeres, rituais, práticas, representações que, de acordo com a formação social vigente, instaura posições de classe, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos. Esses

posicionamentos podem manter vínculos entre si de hegemonia, oposição ou concordância. A formação ideológica é constituída de várias formações discursivas que se entrelaçam, formando interseções heterogêneas.

Assim, os efeitos de sentido não ocorrem de maneira compartimentada e isolada, mas se constituem em relação com o interdiscurso. Para Pêcheux ([1988] 2014, p. 149), “propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. É no interdiscurso que os vários dizeres estão postos em uma dada formação discursiva.

Outro conceito relevante é o de silêncio que, para a AD, tem como característica fundamental não estar relacionado à ausência de fala. Ele por si só significa e é entendido como espaço existente por si mesmo, possibilitando a linguagem existir como matéria significante. O silêncio produz efeitos de sentido porque o dizer não está dissociado do silenciar. Orlandi (2007, p. 52) distingue o silêncio em duas formas: o silêncio fundante e a política do silêncio (silenciamento). O primeiro diz respeito a “todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio.” Já a segunda forma, a política do silêncio está para a exterioridade da linguagem, pois decorre do assujeitamento do sujeito a uma formação ideológica e das condições de produção impostas a partir da formação social. Como o sentido é produzido de um lugar e a partir de uma posição sujeito, ele ao dizer algo estará necessariamente não dizendo outros sentidos.” (ORLANDI, 2007, p.52).

O silêncio, para Orlandi (2007, p. 32), é disperso e contínuo e essa continuidade possibilita ao sujeito mover-se nas significações e percorrer os sentidos. Ele tem uma significância própria, e é o próprio significado, não apenas complemento da linguagem, nem é observável. “Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o pensamento, a introspecção, a contemplação etc.” (2007, p. 35).

Ainda sobre esse conceito, Veloso e Dorneles (2020) (apud LEANDRO-FERREIRA, 2020, p. 272) complementam

A presença do silêncio no discurso coloca-se como condição para que a linguagem possa ser significante. O trabalho do silêncio sobre o todo dos sentidos (interdiscurso), fazendo o silenciamento do múltiplo para que o um possa existir, mantém condições para que o sentido sempre possa vir a ser outro, a emergir da sua condição de pré-construído.

Como o silêncio tem sentido em si, ele, assim como as palavras, também se torna um lugar de interpretação. Todos esses conceitos mobilizados da AD vão ser de grande valia para

compreender o funcionamento do discurso sobre o indígena e sua cultura e por proporcionar abordar questões a partir de outra perspectiva, problematizando os sentidos ao permitir aos alunos conceber novas leituras e novos sentidos.

1.1 A noção de cultura em Análise do Discurso

Segundo Thaís Valim, que faz um percurso buscando um aprofundamento sobre esse conceito, a cultura em AD é um tema complexo tendo em vista que Pêcheux não nos dá uma definição, mas aponta referências a esta noção, fornecendo assim algumas pistas de como entendê-la de acordo com o trabalho de Esteves (2014).

Para compreender a cultura em AD, é preciso situá-la a outros conceitos importantes dessa área, como a ideologia, cuja relação é bastante íntima com a cultura. Mariani (2009, p.45), partindo das pistas deixadas por Pêcheux, define a 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. Práticas expostas também à errância e à não-totalidade dos processos de significação.

Esta citação traz a ideia, segundo Valim (2018), da cultura como resultado de práticas dos sujeitos que estão dentro de uma formação social e essa formação está associada aos modos sócio-históricos de produção de sentidos. Toda essa conjuntura é que permite o assentamento da ideologia. Desse modo, é a ideologia que determina os sentidos de uma cultura e fornece aos membros a ilusão de unidade e pertencimento por meio de práticas a serem assimiladas e reproduzidas.

Outra definição para cultura é a de Rodriguez (2003, p.80) que diz

A cultura é a materialização da relação entre os sujeitos e o espaço. Essa relação ideológica, logo, A cultura é a materialização da relação do espaço com a ideologia é o modo particular como a ideologia se materializa no espaço o modo particular como a ideologia se espacializa. A ideologia se materializa no espaço, no sujeito e na língua de uma maneira particular: é a essa particularidade que se refere a cultura, a esse caráter material, local, particular do espaço, das sociedades, das línguas (pensadas aqui enquanto idiomas)
A cultura é a materialidade (materialização) da ideologia num espaço-tempo determinado. (grifos do autor)

As duas citações concebem a cultura como resultado de um trabalho político e não como uma relação entre a cultura e o sujeito determinada naturalmente. A correspondência do sujeito com o mundo se dá pela capacidade de simbolização em meio ao jogo de poder instaurado na sociedade.

Pêcheux também traz algumas explicações que nos levam a entender a cultura como materialização da ideologia. Ele (1990, p. 17) retoma Althusser (1970) dizendo que "as práticas ideológicas são aí caracterizadas como 'reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho [...]'. Na obra "Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio" (2009 [1975], p. 146), Pêcheux afirma: "é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser". Esse hábito e uso faz parte das práticas e, logo, da cultura.

As ações humanas são práticas de significação e, portanto, ideológicas que dão aos sujeitos direções de como agir, como se portar dentro de uma comunidade. A cultura, assim como a ideologia, é constitutiva dos sujeitos. O modo como a economia, a política, as instituições são pensadas relacionam-se aos hábitos e sentidos comuns que foram se forjando na história, assim como os conflitos e a maneira como foram se resolvendo e significando dentro e uma cultura e foram dando aos sujeitos a maneira de agir. (FERREIRA; RAMOS, 2016, p.3)

A cultura e a ideologia estão intrinsicamente relacionadas, no sentido de que ao nascer, não nos é possível escolher o país, a língua, as estruturas, a comida, a família, mas nos limitamos a incorporar e reproduzir as relações simbólicas e políticas que estão sedimentadas e nos dão a ilusão de unidade. Essa pretensa unidade não existe porque a cultura não é homogênea.

Um dos efeitos da cultura é a divisão dos sujeitos que cria uma ilusão de unidade entre os que estão fora e aqueles que estão dentro. Há a criação de um imaginário que vai justamente separar quem está dentro e quem está fora e apaga uma variedade de comportamentos que existem em uma mesma cultura. É essa ideia de unicidade que vai fundamentar a legitimidade do sentimento de nacionalidade.

Para isso, os símbolos nacionais (hino, bandeira, heróis nacionais) ensinados nas escolas, alicerçam os sujeitos em uma determinada cultura, fazendo com que os sujeitos se sintam com o sentimento de pertencer àquele país e, ao mesmo tempo, as diferenças culturais diferenciam os outros povos e determina fronteiras.

1.2 Os estudos decoloniais

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além dos estudos da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, de forma complementar ao estudo proposto, foram abordados alguns conceitos das teorias decoloniais em interface com a Análise do Discurso Materialista.

A Análise do Discurso, por meio do seu aparato teórico-metodológico, foi capaz de auxiliar na compreensão dos processos de construção e reprodução dos textos que versam sobre a formação social do Brasil e de outros fatores que constituem parte de nossa história.

Em uma outra abordagem teórica, a Teoria Decolonial (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009) tem como perspectiva uma postura crítica em relação às narrativas eurocêntricas, como padrão civilizatório universal, afastando-se da “produção” de uma história única, e da inferiorização dos países colonizados. Ela surge no contexto do pós-colonialismo, no final dos anos de 1980, e busca apontar alternativas epistemológicas e análises culturais, visando reorganizar a geopolítica do conhecimento, em que todos possam existir e serem considerados válidos.

Essa teoria vai justamente problematizar a “colonialidade” e seus efeitos. Ela surgiu a partir do trabalho de diferentes intelectuais latino-americanos (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009) situados em universidades da América Latina. Todo esse movimento epistemológico foi importante para a renovação do pensamento crítico das Ciências Sociais na América Latina e sua característica principal é a defesa do pensamento decolonial nas áreas política, epistêmica e teórica para compreensão do mundo, privilegiando os conhecimentos e saberes dos grupos silenciados.

Para entender a dimensão dessa teoria, é preciso ter em mente que a colonialidade é um padrão de poder e dominação que ainda permanece enraizado em nossa sociedade. A colonialidade do poder, presente nas esferas política e econômica, conceito difundido por Quijano, não terminou com o fim do colonialismo. Ela se reproduz e perpetua em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser. Sobre esse ponto, é válido considerar que

É possível situar o contexto de emergência da colonialidade e da colonialidade do poder: guerra, genocídio e conquista das Américas (Maldonado--Torres, 2008, p. 136). E eis que aqui surgiu um tipo de classificação social próspera para a empresa colonial: a ideia de raça. A construção da diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca é um feito inédito. (BALLESTRIN, 2013, p. 101)

Para Quijano (2009), o conceito de raça serviu de justificativa para exploração e dominação colonial. Com base nisso, o colonizador, com suas demandas econômicas, invadiu, dominou, saqueou e nomeou o continente que hoje é chamado América.

Ainda segundo esse autor, a racialização foi o primeiro processo histórico o qual a Europa construiu uma narrativa hierarquizante, entre a população mundial, forjando diferenças biológicas entre os colonizadores e os colonizados. Isso também contribuiu para a racionalização da divisão do trabalho que foi organizado de acordo com a hierarquia racial. Os trabalhos mais braçais e menos reconhecidos foram destinados aos não europeus e os de maior reconhecimento aos racialmente superiores (europeus).

Essa hierarquia mantida pela “colonialidade do poder” se naturalizou e ainda permanece na atualidade e se articula com a “colonialidade do saber” e “do ser”. A “colonialidade do saber” trata de uma herança epistemológica advinda do eurocentrismo, que impede os países colonizados de considerar o mundo a partir de seu próprio “olhar” e conhecimento. Reproduz-se uma epistemologia eurocêntrica que se considera a única legítima na construção e divulgação de conhecimentos universais.

Já a “colonialidade do ser” é aquela que cria uma identidade estigmatizada para os povos considerados inferiores. Esse termo, cunhado por Mignolo, diz respeito à internalização da subalternização e negação do outro, por meio da naturalização do eurocentrismo e do silenciamento do modo de existência desses sujeitos.

A partir desses conceitos, é possível perceber como a teoria decolonial busca desconstruir a narrativa europeia segundo a qual o saber nasce com o homem europeu e sendo ele considerado o único capaz de atingir a universalidade, relegando os demais conhecimentos, fora desse eixo, como primitivos ou rudimentares.

Para tanto, faz-se necessário romper com os pensamentos, coloniais, gravados na mente dos sujeitos subalternizados, inaugurados com o início do colonialismo, na América Latina, e naturalizados com a constituição colonial dos saberes, da memória, das linguagens, do imaginário (MIGNOLO, 2005, p. 123.)

Uma outra contribuição em relação a essa temática está presente na obra de Frantz Fanon (2008) ao analisar a ideia de raça e racismo no mundo colonial. Para ele, o “sistema colonial é um mundo em compartimentos, dividido em dois, maniqueísta”. (FANON, 2009, p. 32). Isso coloca o colonizador como detentor da razão e nega de alguma forma a humanidade ao colonizado. Esse processo perdura até os dias atuais e se estabelece atuando como um espaço de transferência das contradições do capitalismo. Sobre essa afirmação, é pertinente refletir que (NKOSI, 2020, P. 5)

Esse maniqueísmo não se supera. Não é uma coisa que fica no passado. Ele continua se atualizando quando a gente pensa a relação das políticas de segurança pública nas favelas, por exemplo. Quando a gente pensa a própria ideia de terrorista. Por que toda vez que a gente pensa em um terrorista a gente pensa em um árabe, um muçulmano? A gente nunca pensa no governo francês ou no exército estadunidense. Você tem um maniqueísmo que é a tônica das relações com os povos não europeus no processo de universalização do capital.

Fanon entende que o colonialismo é a violência em estado de natureza e, portanto, não pode inclinar-se senão diante de uma violência ainda maior (FANON, 2009, p. 54). E, nesta situação colonial, tudo se resolve pela força entre os seres oprimidos e os opressores. Na análise dele, a violência assume uma relação íntima com a ideia de raça, uma vez que a partir dessa ideia, de maneira imediata, o mundo passa a ser dividido entre os que pertencem ou não a tal raça. (FANON, 2009, P.34).

O autor, em sua obra, ao tratar do colonialismo europeu e racismo que este promove, faz uma denúncia ao dizer que

o bem-estar e o progresso da Europa, tão largamente exaltado e manifestado como qualidades essenciais do continente, só puderam ser construídos graças ao suor e os cadáveres dos negros, os árabes, os índios e os amarelos (FANON, 2009, p. 88)

Neste mundo maniqueísta, é o colonizador quem dita as regras e decide o rumo da história e seu mundo é hostil, pois rechaça e inferioriza o diferente. Com intuito de dominação, o colonizador cria e desenvolve técnicas de violência e, apesar disso, o colonizado não pode ser domesticado (FANON, 2009, p. 45-46).

Não é só o colonizador o seu único opressor, há também a existência de uma cumplicidade entre o capitalismo e as forças violentas que atuam no território colonial (FANON, 2009, P.58). Logo, o colonialismo sendo a organização de um mundo maniqueísta, não há uma solução para a fórmula de que todos os indígenas são iguais. E para essa afirmação os colonizados dizem que todos iguais são os colonos (FANON, 2009, P.84).

1.3 Pontos de aproximações das teorias

Após essas definições, é possível perceber que as duas teorias apresentam alguns pontos de aproximação. A escolha dessas duas teorias foi motivada pelas leituras durante o curso de mestrado e a possível pertinência e contribuição que elas podem trazer para o

contexto da pesquisa em si. O estímulo foi a possibilidade de vislumbrar certas aproximações e não teve por pretensão defender que essas duas teorias são parecidas ou relacionadas. Há, sem dúvida, pontos em comum que podem enriquecer e ampliar o entendimento analítico dessa pesquisa.

O primeiro seria em relação ao sujeito. Para a Análise do Discurso, o homem nasce assujeitado pela ideologia e é interpelado por ela em suas produções discursivas de forma inconsciente. Algo semelhante acontece na teoria decolonial, pois o sujeito já nasce imerso na colonialidade, ou seja, ele não tem condições de escolher estar dentro ou fora da ideologia.

Outro ponto convergente seria o conceito decolonial de “lugar de fala”, associado ao protagonismo da fala do indivíduo que vivencia as experiências investigadas. Esse conceito se aproxima, na Análise do Discurso, da ideia de formação discursiva. A FD está ligada ao lugar discursivo do qual o sujeito enuncia e é determinado pelo que pode ou não ser dito. O sujeito ocupa uma posição no discurso, mas não enuncia somente de um lugar, isto é, mas a partir de diversos discursos que o compõem ao longo de sua vida.

Essas interfaces servem para repensar como o discurso colonialista ainda molda o pensamento dos brasileiros e na possibilidade de desconstruir um paradigma que ainda se mantém nos dias de hoje. O intuito é aproximar o aparato metodológico da Análise do Discurso que atinge a historicidade dos textos e refletir sobre o silenciamento da pluralidade cultural e epistêmica oriunda dos povos nativos.

Outro ponto relevante é sobre o entendimento do significado da história do Brasil. É do senso comum que muitos responderiam que se trata de estudar o passado para poder compreender o futuro, com base em uma região, período ou povo. Porém, essa visão simplista e até romântica da história, como uma ciência de investigação dos fatos, não considera a questão da formação da Nação, no que tange às relações de poder e força forjadas pelo discurso daqueles que possuíam os meios necessários para controlar o que deveria ser dito e a maneira que isso seria feito.

2 ENSINO E FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL

2.1 A formação social do Brasil a partir da perspectiva da Análise do Discurso

Com o intuito de compreender melhor as formulações a respeito do indígena, faz-se necessário voltar ao passado (discurso das descobertas) e considerar que a linguagem tem um modo de se constituir com o histórico. De acordo com Orlandi (2008³p. 18) “o discurso estabelece uma história. A história, em nossa perspectiva discursiva, não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção de sentidos.”

Não é possível separá-la de práticas sociais que a integram e de deixar de considerar como interesses econômicos, políticos e ideológicos compõem uma teia discursiva com sua estrutura e funcionamento a partir de condições de produção específicas.

Orlandi (2008, p.18) observa que, como marco inicial, a frase “Terra à vista” expressa o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem. Logo após, Pero Vaz de Caminha escreve a nossa certidão de nascimento e, ao mesmo tempo, para os europeus significa o início de um processo de apropriação. Esse discurso silencia a nossa origem e nos estabelece como sujeito cultural, negando o estatuto de sujeito histórico e político.

Orlandi prossegue dizendo que a história se faz com um imaginário e, no nosso caso, os relatos de viajantes e missionários dos séculos XVI, XVII e XVIII. Esses escritos se inscrevem no discurso das descobertas e formam o discurso que “dá a conhecer o Novo Mundo.” (ORLANDI, 2008, p.12). A autora desloca a categorização desses textos como “documentos” para entender como os discursos produziram e produzem efeitos nas condições em que apareceram e aparecem nos dias de hoje.

Segundo Orlandi (2008), o percurso a ser empreendido é o discurso sobre o índio. Ao refletir sobre o papel do índio na identidade nacional, constata-se claramente o apagamento da sua figura. No contato cultural dos brancos com índios, há um silenciamento produzido pelo Estado não somente pelo que o índio faz, mas também sobre a própria existência do sujeito índio. O índio é totalmente excluído no que se refere à identidade cultural brasileira. Esse

³ Sobre a presença da palavra “índio” no livro “Terra à vista”, é importante considerar que quando foi publicado pela primeira vez, em 1980, não havia a discussão mais atual sobre o uso da palavra “índio” para se referir ao indígena.

processo de apagamento tem sido mantido durante séculos, e é produzido por diferentes mecanismos, dos quais a linguagem é um dos mais eficazes.

De uma maneira geral, é dito até nos dias atuais que “Os portugueses descobriram o Brasil”. A partir dessa fala, infere-se que nossos antepassados são os portugueses e que o Brasil era somente um território vasto no qual havia “selvagens” que faziam parte da terra aqui achada e que “descobertos” precisavam ser “civilizados”. É perceptível que, como os índios não constam, ou seja, são produzidos como inexistentes, e como reforço há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro.

Orlandi (2008) afirma ainda que essa inexistência não ocorre de maneira aleatória, mas pautada em uma configuração entre a ciência, a política social e a religião, e apresenta-se de forma articulada e visa domesticar a diferença: a ciência pelo conhecimento, a política pela mediação e a religião pela salvação. As três contribuem para que se apague a identidade do índio enquanto uma cultura diferente e constitutiva da identidade nacional. Apesar de ser uma relação complexa, o próprio Estado sustenta essa articulação como forma de garantia de uma suposta homogeneidade aparente.

Para Chimamanda, escritora nigeriana, “Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*:⁴ como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (2019, P.12).

Dessa maneira, os colonizadores, ao imporem sua história, foram considerados verdadeiros heróis, libertadores dos povos “inferiores” e “não civilizados”, e os povos nativos, ricos culturalmente, foram vistos como sofredores e dentre aqueles do grupo que tinham uma postura de lutar por justiça e igualdade foram condenados pela lei como perturbadores e que faziam desordem pública.

Em seu livro “O Perigo de uma História Única”, Chimamanda esclarece a necessidade de questionarmos tudo o que ouvimos e procurarmos nos inteirar das versões e visões sobre os fatos e acontecimentos que chegam até nós. Justamente como ocorreu com ela, muitos descendentes de indígenas permanecem no lugar de reprodução de certas versões e visões e que não se reconhecem na própria história. Ela ainda diz que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (CHIMAMANDA, 2019, P.14).

⁴ Segundo Chimamanda (2019, p.12), quando se pensa nas estruturas de poder no mundo, a palavra “nkali” na língua igbo significa “ser maior do que o outro”.

Não só de forma teórica, mas também testemunhal, a autora relata como foi para ela descobrir os escritores africanos e como isso mudou sua vida ao perceber uma identificação com a sua realidade (2019, P.8)

Porque tudo o que eu havia lido eram livros em que os personagens eram estrangeiros, fui convencida de que livros naturalmente tinham de ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não poderia me identificar. Mas tudo mudou quando eu descobri livros africanos (...) Tive uma virada na minha percepção sobre literatura. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele de cor de chocolate, cujo cabelo crespo não dava pra fazer rabo-de-cavalo, também poderiam existir na literatura.

De forma análoga, é inegável a importância da leitura de escritores indígenas, narrando sua própria história e cultura, falando sobre si mesmos, mostrando a outra versão, aproximando e compartilhando perspectivas que em contato tem a potencialidade de apresentar a diversidade desses povos tão silenciados em nossa sociedade.

2.2 Práticas escolares e sua relação com uma educação emancipadora

É válido ressaltar como as práticas escolares são exercidas e sob qual concepção pedagógica elas se propõem. Ao considerares as perspectivas e a pertinência dessa dissertação, que visa articular a AD com as questões identitárias indígenas, é possível pensar em um ensino voltado para a reflexão da própria realidade escolar em que os alunos estão inseridos.

Ao refletir sobre esses pontos, Freire nos alerta para a chamada educação “bancária” na qual ele diz que

Na visão “bancária” da educação, o “saber “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1994, P.33)

Na concepção bancária de educação, o saber se restringe a mera transmissão de conhecimentos em que os alunos recebem o depósito do conteúdo. Diante desse quadro, não há espaço para criatividade, nem reflexão e nem transformação da própria realidade.

Nesse sentido, o professor ocupa o papel de detentor do saber e do conhecimento e somente transmite aos alunos. Não há interação entre aluno e professor e essa concepção nega a educação como um processo de busca pelo conhecimento.

Essa educação tradicional reproduz práticas de opressão entre dominador e dominado, impedindo os alunos de tomarem consciência do seu próprio valor. O educador que mantém essa postura, estabelece uma posição fixa, ao se colocar como aquele que sabe, enquanto os educandos são sempre aqueles que não sabem.

Por não refletir sobre a sociedade em que vive e nem sobre o espaço escolar, o aluno se torna simplesmente depósito de conteúdo, assim como ocorre com a atividade bancária.

Com base nessa teoria e vivendo atualmente anos de conservadorismo e fundamentalismo que interferem na educação a nível nacional, é urgente reforçar a importância de uma sociedade democrática e que não seja movida por esse tipo de educação controladora.

A relação entre o educador e o educando precisa ter um caráter especial e estar pautada na dialogicidade. Para superar a educação bancária, Freire defendia uma educação problematizadora da própria realidade do aluno tendo em vista nessa perspectiva estimular uma troca mútua de conhecimentos, segundo o autor afirma “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2017, p. 96).

Dessa forma, o papel do educador na educação problematizadora é proporcionar condições aos educandos de superação do conhecimento, buscando-o de forma coletiva e compartilhada. Para isso, é necessário a troca e o diálogo entre aluno e professor, os dois estarão no mesmo objetivo de aprendizagem.

2.3 Redefinindo alguns conceitos e seus desdobramentos

Uma questão inicial é sobre a historicidade das palavras “índio” e “indígena”. Segundo Márcia Mura (2022), a palavra “índio” é um termo genérico que não considera as especificidades dos povos indígenas sejam elas linguísticas, culturais e mesmo de contato com a sociedade não indígena. Esse termo carrega ideias ultrapassadas e que não comporta toda a diversidade existente dentro do território nacional. Em contrapartida, a palavra “indígena” significa natural do lugar onde vive e o termo exprime que cada povo, de onde

quer que seja, é único. Para reforçar essa ideia, é válido citar um trecho da entrevista de Daniel Munduruku a BBC News⁵ sobre o problema da palavra “índio” e quando esse uso está atrelado à comemoração do Dia do Índio.

Quando a gente usa a palavra índio, estamos nos reportando a duas ideias. Uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente. A segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada à preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro.

Percebe-se, a partir da própria fala dos indígenas, que a palavra utilizada para designá-los até os dias atuais permanece carregada de conceitos equivocados e preconceitos sem fundamentos. De várias formas, esse discurso ideologizado se perpetua e se “comemora” o dia do Índio como manifestação de algo folclórico e que está de alguma maneira distante da realidade do brasileiro.

Uma ampliação de possibilidades de outros sentidos para o indígena seria um ponto inicial para operar mudanças sobre o modo de conceber esses grupos. Além disso, a sociedade precisa ter acesso à diversidade cultural desses povos, principalmente aqueles presentes em sua região. Muitas pessoas desconhecem quem são esses “índios”, de que forma viviam, como ocuparam esses territórios, os seja, somente conhecem a narrativa eurocêntrica. O “Dia do Índio” não deve ser uma data festiva de comemoração, mas de luta e conscientização pelos direitos desses povos e valorização de sua diversidade cultural.

2.4 A representação do indígena nos manuais didáticos

A implantação da lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na educação básica, foi uma conquista advinda de lutas e esforços dos movimentos indígenas do século XX e, também da Constituição de 1988 e os movimentos políticos de redemocratização a partir dos anos 80. Aliadas a essas demandas

⁵ Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. Texto de Amanda Rossi, da BBC News Brasil em São Paulo de 19 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

políticas, estão as questões de ensino em sala de aula e, por conseguinte, os materiais didáticos.

A preocupação central é se tais manuais retratam os povos indígenas do Brasil, na história e na Contemporaneidade, rompendo com a ideia quase cristalizada de um sujeito indígena passivo, obediente e folclórico, senso comum sustentado por décadas.

Ter um olhar crítico sobre o livro didático é necessário, pois ele é o principal instrumento utilizado por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o livro didático está presente nas mais variadas escolas brasileiras, tanto nas públicas quanto nas privadas. Ele tem sido um facilitador e apoiador pedagógico de alunos e professores, mas não se resume a isso. Nesta pesquisa, desenvolvida sob uma perspectiva discursiva, entende-se que o livro está muito além de um mero recurso pedagógico.

De acordo com Bittencourt (2015), o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”, podendo ser compreendido sob quatro ângulos diferentes. O primeiro seria “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução lógica do mercado”; o segundo “um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”; terceiro, “um instrumento pedagógico [... que] elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor”; e quarto, “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (2015, p. 71-72).

Ao seguir esse pensamento, o livro didático não é um objeto neutro, é ao contrário disso, porque ele está direcionado a um público e a seleção e apresentação dos textos e conteúdos respeitam uma lógica que objetiva propagar uma homogeneidade de conhecimentos e saberes, muitas vezes não dando uma visibilidade para as diversas culturas e etnias indígenas. Constatam-se na maioria das vezes, textos lendários que funcionam como pretextos para serem utilizados nas discussões gramaticais, sem a reflexão sobre aspectos culturais desses povos e sua contribuição, principalmente na língua, alimentação, costumes dos brasileiros.

Para interpretação e análise dos discursos presentes nos livros didáticos (LD), é preciso retomar os conceitos de sujeito e ideologia. Para Pêcheux (1995), todo indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Desse modo, pelo efeito ideológico, o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas, compreendidas como um campo de saber que, numa condição de produção e interlocução, a partir das formações ideológicas, determina “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX 1995, p.160).

Compreende-se que os discursos são constituídos no seio das formações discursivas que constituem o sujeito e sua posição sócio-histórica. O sujeito ideologicamente interpelado é constituído pelos discursos que o cercam e essas formulações são inscritas nas formações discursivas, remetendo-o para um já dito e historicamente produzido.

Se entendermos o indígena como alguém que vive isolado, dentro da floresta, seminu, e não o reconhecemos nos dias atuais, ocupando diferentes lugares sociais e espaços públicos, é porque há formações discursivas que sustentam e produzem esse imaginário e, sobre esse ponto, a escola muitas vezes reitera isso.

Assim, o sujeito cria a ilusão de ser a origem do seu discurso, mas não percebe que sempre fala a partir de um já dito (ORLANDI 1996, p.158). Esse sujeito se identifica com imaginários que foram forjados com base em relações de poder, força e dominação do outro, o que nos auxilia a compreender as construções imaginárias com que os alunos aprendem na escola sobre o indígena e sua cultura, quase sempre vendo-o em ocas, caçando, pescando, em contato com a natureza.

Ao se pensar no LD e nos sentidos possíveis sobre o indígena presente nele, leva-se em consideração que “todos os sentidos são de direito sentidos possíveis. Em certas condições de produção, há, de fato, dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros sentidos possíveis” (ORLANDI,1996, p. 162). Orlandi ainda diz que para haver sentido há a necessidade do silêncio. Para ela, existem dois tipos: o fundador e a política do silenciamento.

No primeiro, ela afirma que “o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva a compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um horizonte e não como falta” (ORLANDI, 2007, p. 68). No segundo, limita-se o que se quer dizer, o que não se quer dizer é excluído, ou seja, os sentidos que não se quer produzir são evitados. Ela ainda diz “O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer” (ORLANDI, 2007, p. 74).

Ao retomar essas explicações e conceitos, alguns questionamentos sobressaem e tornam-se evidentes. O primeiro seria como os sentidos sobre o indígena e sua cultura aparecem nos LDs de Língua Portuguesa e imaginário mantém esses sentidos.

Com intuito de aprofundar essa questão, é possível citar o trabalho de Borges (2014) no qual a autora destaca sua reação ao encontrar indígenas na rodoviária da cidade de Barra dos Garças (MT), em 1982: “chamou-me a atenção a presença indígena no espaço da cidade, pois imaginava encontrá-los em aldeias. Esse imaginário se deve ao discurso escolar

materializado na história do Brasil” (BORGES, 2014 p.74). Ela continua seu estudo, afirmando que

é possível dizer que o processo de rejeição aos povos indígenas vem se mantendo durante séculos e se efetiva pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais poderosos. (BORGES, 2014, p. 83).

Acerca desse ponto, a autora nos faz levantar vários questionamentos sobre a imagem dos indígenas nos LDs. Como essa violência aparece nos materiais didáticos? O indígena apresentado nos LDs é o que existe na atualidade? A reflexão de Borges acrescenta que

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

Ela diz que não estamos designados a reproduzir esse discurso. Todavia, na escola ainda prevalece sentidos que remetem à imagem do indígena do passado, ou ainda, sentidos que representam o indígena idealizado e discursivizado pelo outro.

De forma complementar, o trabalho de Mariano (2006). “A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil” nos ajuda a compreender o imaginário que vem sendo concebido e reproduzido no âmbito escolar. Em relação à permanência da imagem do indígena, a autora diz que “os índios são quase sempre estudados no passado, aparecem em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica de grande parte da historiografia em curso” (MARIANO, 2006, p. 11). A partir dessa constatação, é possível remeter ao silenciamento do indígena atual que se constrói nos LDs.

Com essa perspectiva, percebe-se que o silêncio também significa tanto quanto outros sentidos possíveis que foram construídos sobre o indígena. Sobre isso, Orlandi explica que “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31). O silêncio também é fundador de sentidos, nem sempre é necessário dizer, pois o não dizer também possui seu significado. Para confirmar isso, ela continua a dizer que

O discurso sobre o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os índios), sejam os que vão se formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente. (ORLANDI, 2007, p.58).

Esse silêncio se liga de todo modo à própria historicidade do discurso e aos processos sócio-históricos de constituição do país. Conforme Orlandi declara “é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o índio, processo que o colocou no silêncio. Nem por isso ele deixa de significar em nossa história” (ORLANDI, 2007, p. 58).

Ao considerar os reflexos que esse imaginário imputa ao LD como um lugar de constituição de sentidos, é verificado que esse objeto de ensino usado por professores e alunos de várias escolas pelo país pode se tornar o único material de acesso e apoio para as aulas o que de alguma forma legitima sua utilização e endeusamento.

Muitas vezes o LD com seus apêndices e “livro do professor” é visto como um objeto fechado à interpretação ou crítica por justamente oferecer tudo já pronto e sistematizado. Em relação aos sentidos ali presentes, pode dar a ideia de que eles se fecham e apareçam de forma transparente ao professor. Além disso, em muitos casos, faz com que os docentes tomem o LD como discurso de verdade a ser seguida e com sentido “completo” sem poder ser questionado. Contudo, Mariano (2006) alerta que devemos considerar

livro didático não é uma produção neutra, visto que, traz consigo condicionantes das políticas educacionais vigentes, do mercado editorial, das concepções teórico-metodológicas do autor, enfim, de uma série de fatores que influenciam esta produção (MARIANO, 2006, p. 13)

Essa visão sobre o LD como um objeto completo auxilia a manutenção do silenciamento de certos discursos, porque se não há questionamentos nem discussões sobre o que é apresentado, será visto como algo fechado e com sentido único. Sobre esse ponto, torna-se imperioso considerar o papel de avaliador e também de produtor de materiais didáticos que se impõe ao professor já que é preciso atender à demanda de aprendizagem dos estudantes.

2.5 A questão do currículo

Além do uso do LD, na maioria das vezes sendo o protagonista do processo de aprendizagem, o currículo se torna um elemento central para esta pesquisa tendo em vista sua função política na articulação dos procedimentos e formas de organização do conhecimento. Uma contribuição importante sobre o assunto se encontra nos trabalhos do professor Tomaz Tadeu da Silva ao dizer que

Nessa perspectiva, o currículo é visto como um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA, 1996, P. 83)

Portanto, o conhecimento corporificado no currículo escolar precisa ser problematizado. Não é possível alegar inocência a respeito do papel constituidor de identidades sociais e individuais e a forma como o conhecimento organizado no currículo é transmitido nas instituições escolares.

Ao pensar nessa questão, a Teoria Curricular Crítica não se preocupa somente com a forma como o conhecimento escolar deve ser organizado e nem encara de forma ingênua como ele é recebido, pois passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder dentro da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. Para o autor, o currículo é uma arena política. Para aprofundar o tema, ele relaciona o currículo a três eixos: ideologia, cultura e poder.

No eixo entre currículo e ideologia, o autor afirma que desde o início da teorização crítica da escolarização, o termo “ideologia” tem sido um conceito central na análise da escolarização e do currículo, em particular. Ele cita Althusser (1983), na obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” que marca a preocupação da ideologia com a educação. Essa obra rompe com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressada, envolvida somente com a transmissão de conhecimento e lançava bases para toda uma teorização posterior.

Para Althusser, a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo a reprodução da estrutura social vigente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças de diferentes classes. Isso ocorreria centralmente a cargo das matérias escolares mais propícias ao ensino de ideias sociais e políticas como História e Educação Moral, mas estavam também de forma mais sutil em matérias aparentemente menos sujeitos a essa contaminação como Matemática e Ciências.

Para Tomaz (1996, p. 86), “a ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essa divisão”. Para compreender seu funcionamento, é preciso considerar o fato de que essas ideias veiculadas

não são desinteressadas e transmitem uma visão do mundo social vinculada a interesses dos grupos situados numa posição de vantagem na organização social.

Ao relacionar o conceito de ideologia a relações de poder e questões de interesse significa contestar a noção de conhecimento como uma representação da realidade implícita na perspectiva epistemológica da ideologia. Nesta perspectiva e também na perspectiva da AD, a linguagem não é transparente e nem neutra de representação de uma realidade que “existe” de forma independente, mas um dispositivo implicado na constituição e definição da realidade, ou seja, a ideologia é um dos meios pelos quais a linguagem se constitui e produz o mundo social.

O próprio autor aponta para um refinamento da noção de ideologia em três dimensões. Em primeiro lugar, a ideologia não teria efeito se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos, ou seja, ela não é elaborada totalmente de cima, com materiais originais, mas se aproveita de materiais já existentes na cultura e na sociedade pertencentes ao domínio de senso comum. Em segunda dimensão, a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, uma construção logicamente consistente, no entanto se constitui de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, de diferentes “conhecimentos”. Por fim, ela não consegue agir sem resistências por parte daqueles a quem é dirigida.

Segundo Silva (1996), em relação a sua transmissão, os mecanismos presentes nesse processo foram vistos como mais sutis. Na área educacional, havia uma tendência a ver a ideologia de forma transparente nos livros didáticos e nas aulas dadas pelos professores. Com essa compreensão, a ideologia é vista como predominantemente presente em ideias. Em oposição, passou-se a perceber a ideologia em práticas materiais, ou seja, perde-se a noção idealista para ser vista como tendo existência material e implícita em rituais, práticas, dispositivos e arranjos espaciais e na própria materialidade do signo e da linguagem. (1996, p.88).

No eixo entre currículo e cultura, a teorização curricular crítica continua a tradição de conceber a educação e o currículo como profundamente envolvidos no processo cultural. Contudo, há algumas diferenças importantes a serem consideradas. Para o autor

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (SILVA, 1996, p.88)

Em contraste com o pensamento convencional sobre o eixo currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como “terreno de produção e criação simbólica, cultural.” O autor ainda continua ao dizer que “A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são parte integrantes e ativos de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.” (1996, p.89)

A visão tradicional da relação entre currículo e cultura também não vê o campo cultural como um “terreno” contestado. Já na concepção crítica, não há uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por conseguinte, digna e apropriada para ser transmitida às futuras gerações por meio do currículo. A cultura não é vista como uma “coisa”, mas como um campo e terreno de luta.

Ao considerar essa relação entre cultura e currículo, é possível perceber que se enfrentam diferentes e, ao mesmo tempo, conflitantes, concepções de vida social, pois é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. Dessa forma, a ideia de cultura é inseparável de grupos ou classes sociais. De acordo com Silva

O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu). Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. (SILVA, 1996, p. 89)

Com esse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o “terreno” em que ativamente se criará e produzirá cultura. A partir dessa postura, os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e de contestação e transgressão.

No eixo currículo e poder, tem-se a visão de que essas noções estão profundamente implicadas em relações de poder o que torna a teorização educacional crítica de caráter político. Segundo Tadeu (1996), para entender esse conceito, “é suficiente afirmar que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade ou arbítrio de outros.”

Com isso, a própria noção de currículo enquanto conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. O currículo é a expressão das relações sociais de poder. O autor ainda diz que

Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. (SILVA, 1996, p.91)

De maneira análoga à ideologia, o poder não se manifesta de forma cristalina e identificável. No caso do currículo, há forças que fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e aja para produzir identidades sociais que perpetuam as relações de poder já existentes. Há o poder de grupos e classes dominantes corporificados no Estado por ser uma fonte controladora do sistema educacional e também pelos atos do cotidiano nas escolas e salas de aula que expressam sutis e complexas relações de poder. É imprescindível não identificar o poder somente nas pessoas ou atos legais, mas também nas próprias rotinas das instituições.

Ao reconhecer essas características, o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas de alguma forma combatê-lo e só com a luta é que será possível estabelecer relações de poder transformadas.

2.6 O currículo oculto

Além desses eixos considerados centrais para a problematização da teoria educacional crítica, o currículo oculto toma um aspecto igualmente de relevância. Esse conceito é usado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial e continua imprescindível na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade.

A investigação do currículo oficial por uma perspectiva histórica possibilitará perceber os presentes arranjos e de que maneira eles foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Para Silva (1996, p. 93), “Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”. Conhecer a História do Currículo deve ser parte integrante da teoria curricular crítica dedicada à construção de ordens curriculares alternativas.

Um ponto essencial é questionar a ordem curricular vigente da disciplinaridade. Apesar de todas transformações ocorridas na natureza e na produção atual de conhecimento, o currículo ainda permanece centrado em disciplinas tradicionais. Essa forma de organização precisa ser revista e haver uma desconstrução dessa postura existente. Atualmente, tem-se veiculado, na organização curricular, a interdisciplinaridade que, mesmo com sua aparência de abrangente e articulada, ainda supõe a disciplinaridade, deixando assim, o fundamento curricular tradicional ainda em estado vigente.

Como visto, a estrutura curricular ainda constitui um elemento “natural” e de alguma forma inatacável, mas é preciso levar em conta que as noções de conhecimento, características das experiências curriculares propostas aos estudantes estão também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e as formas de concebê-lo (SILVA, 1996, p. 93).

Segundo o autor (SILVA, 1996, p. 94), o currículo tem ficado indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” (televisão, música, videogames e revistas) têm constituído uma parte central e importante na vida das crianças e jovens. Além disso, as novas tecnologias e a informática ilustram profundas transformações que estão ocorrendo na esfera de produção do conhecimento técnico e científico, o que tem implicações para o “conteúdo” e para a sua forma de transmissão. Não assimilar essas transformações e relacioná-las à teorização curricular crítica significará entregar a direção do currículo e da educação a forças que utilizarão para objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão de obra adequada aos fins de acumulação e legitimação.

As relações entre o currículo e as identidades individuais e sociais têm levado educadores e educadoras, engajados nessa perspectiva crítica, a formularem projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da estrutura social.

2.7 Currículo e identidade social

O currículo, como qualquer outro artefato cultural, nos constrói como sujeitos particulares, específicos. Ele não está atrelado a uma operação meramente cognitiva, em que os conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Ao invés disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o

sujeito e a sociedade, nos constitui como sujeitos. É um processo de constituição e posicionamento, de um indivíduo de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior de diversas divisões sociais.

Essas narrativas corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. São elas que dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas são válidas e quais não são, etc. Para Silva

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 1996, p. 166)

Além do mais, elas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente. Para o autor (1996, p.166), “enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas.” Dessa forma, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe, noções essas que nos fixam em posições muito particulares direcionadas a esses eixos.

O discurso, presente no currículo, opera em um mecanismo que autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. Nesse processo, somos produzidos como sujeitos particulares, posicionados ao longo de múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão. É dessa forma que o currículo nos interpela em sujeitos (Althusser, 1983). Além de outros discursos, o currículo nos faz ser o que somos. Por isso, ele é muito mais do que um instrumento cognitivo, ele faz parte da constituição de nós mesmos como sujeitos.

É perceptível a ligação do currículo e a constituição da identidade social com o poder, pois este se manifesta no currículo por meio das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais. Para examinar o poder, basta observar as divisões e suas implicações em termos de inclusão e exclusão. Com isso, levantam-se as seguintes questões: quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos?, quais grupos sociais estão incluídos e quais estão excluídos? E de que maneira? A partir dessas divisões, que gênero, raça e classe são reforçadas ou produzidas? Por último, qual o papel do professor em relação a esses processos de divisão?

2.8 Currículo e representação

Nos últimos anos, a centralidade de variados movimentos sociais colocou em foco a questão da política da identidade. A questão da representação ocupa um lugar central nessa política. Identidades sociais e regimes de representação estão ligados por um nexo íntimo e inseparável. As diferentes representações funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais dos grupos que os produzem.

De acordo com Silva, a partir dessas relações de poder envolvidas na criação e manutenção das identidades sociais, algumas questões podem ser levantadas:

Como os diferentes grupos sociais são representados? Quais grupos sociais têm o poder de representar e quais grupos sociais podem apenas ser representados (MARX, p.127)? “Que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é ‘fabricado’ através do processo de representação? (SILVA, 1996, p.169)

É válido ressaltar o conceito de “representação” usado nesse contexto. Nessa perspectiva, as representações são “aferidas” em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder “que lhe dão credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação.” (1996, p. 169).

Também o currículo se configura como uma forma de representação, pois é nele que o nexo entre representação e poder se realiza. “As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos- e sobre os diferentes grupos- estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre grupos sociais.” Por conseguinte, essas representações criam e reforçam relações de poder entre eles.

Com essa compreensão, é que se pode conceber o currículo como “um território contestado” (1996, p. 172). À medida que os significados não são fixos e nem estabelecidos definitivamente, mas tornam-se flutuantes, indetermináveis, o currículo se transforma numa luta de representação no qual significados podem ser refeitos, redefinidos, contestados. Por meio dessa postura de contestação, é que as identidades hegemônicas atuais podem ser desestabilizadas. O currículo se torna não apenas um regime de representação, mas um campo de luta por ela.

2.9 Descolonizar o currículo

Como é de conhecimento, o currículo corporifica fundamentalmente um “conhecimento oficial” que expressa o ponto de vista de grupos socialmente dominantes. A educação, a pedagogia e o currículo estão imbricados em uma luta em torno de significados. Esses significados expressam o ponto de vista de grupos dominantes e, com menos frequência, são contestados por grupos socialmente subordinados.

Esse conhecimento veicula significados que tendem a tornar legítima a presente ordem social construída em torno do interesse de uma classe. É perceptível que as representações e narrativas contidas no currículo privilegiam os significados e a cultura dos grupos raciais e étnicos dominantes. Ao tomar uma postura do currículo como um “território contestado” (1996), é útil adotar o colonialismo/pós-colonialismo para sintetizar todos esses processos de construção de posições dominantes e também as dominadas através do conhecimento apresentado e organizado no currículo.

Tendo ciência disso, faz-se necessário pensar em estratégias de descolonização do currículo pautado na construção e elaboração de novos materiais que reflitam as visões e representações alternativas dos grupos subordinados. Sabe-se que não é uma tarefa fácil devido à massiva produção e circulação de LDs disponíveis no mercado e adotados como política governamental de fomento e apoio à educação básica em todo país.

Independente disso, há outras estratégias possíveis como aproveitar os materiais existentes e as próprias experiências presentes dos alunos que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento. Perceber que os materiais existentes, claramente interessados a certos grupos, deveriam constituir um material a partir do qual os significados, as visões e as representações dominantes pudessem ser contestados, desafiados e resistidos. A parcialidade desses materiais deve servir de matéria-prima para análises feitas não só no espaço acadêmico, mas também poderia compor um ponto de partida para estratégias de descolonização no centro das atividades pedagógicas presentes no currículo.

O desenrolar desta pesquisa buscou seguir esta proposta aproveitando o momento de investigação de uma escola peculiar e em um local “modesto” de um município que contém grupos descendentes de indígenas e também de quilombolas que muitas vezes são considerados invisíveis, tanto para as políticas públicas quanto para o restante da população local. Nesse interstício, foi possível inserir outros significados e representações com o

objetivo de desestabilizar e subverter os significados e representações comumente propagados e até mesmo reforçados no espaço escolar.

Descolonizar o currículo é torná-lo relevante para a vida social daquele grupo e evidentemente isso só será possível pelo engajamento de todos envolvidos no processo educacional- professores, alunos (as), funcionários e pais- na produção do conhecimento e da identidade social.

Se tivermos uma concepção histórica e social sobre a forma como esses significados hegemônicos são cristalizados será possível subvertê-los e contestá-los. Dessa forma, o currículo será não um território definitivamente descolonizado, mas um território no qual o olhar e a perspectiva dos grupos dominantes estarão sob constante questionamento. Logo, teremos um mundo social em que identidades sociais possam transgredir e ultrapassar as divisões existentes e circular livremente.

Tudo isso aponta para uma educação e para um currículo aberto à dissidência e à transgressão, e não centrado no fechamento, conformismo e na sujeição. Postura necessária em que o currículo multiplique significados, em vez de se fechar a significados recebidos e incontestados.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A metodologia da Análise do Discurso está alicerçada em um recorte teórico-analítico, elaborado pelo próprio analista, a partir do quadro epistemológico proposto por Pêcheux e Fuchs em 1975, unindo o histórico e o linguístico em uma teoria do discurso atravessada pela teoria psicanalítica. Ocupando-se pelo estudo do discurso, a AD evidencia a relação da língua com o discurso e a ideologia.

Não há uma ênfase em explorar, no texto, o seu conteúdo, mas a busca pela descrição enquanto parte do processo e na compreensão dos modos de produção do discurso que se materializa na língua. O texto é visto como uma unidade significativa (ORLANDI, 1995) que propicia analisar o funcionamento do discurso e de suas condições de produção. O objetivo não é uma análise exaustiva, mas trabalhar profundamente alguns aspectos discursivos e interrelacionar com as noções teóricas propostas.

Na posição de pesquisador, faz-se necessário a habilidade de buscar e selecionar, textos e, ao fazer isso, escolhemos por um tema e um campo discursivo. Segundo Mittman (2007, p.1), o trabalho ocorre assim

Colocamos, então, a lupa diante do olho curioso, atento e determinado (nos dois sentidos), e começamos o trabalho de investigadores. Percorremos cada texto, relacionamos com a história, pensamos o linguístico em relação com o ideológico e com o inconsciente. Cientes de que somos afetados por ambos, mergulhamos na ilusão necessária, na denegação, como se ambos estivessem fora de nós, analistas, e presentes apenas no outro, o analisado.

O desenvolvimento da análise segue e se dá enquanto nós estamos cientes e inconscientes de como somos afetados pelo ideológico. Percorremos o olhar do analista buscando a historicidade do texto, (o externo que é interno), investigando o ponto de encontro entre o ideológico e o linguístico. Esse ponto de encontro não é transparente, e para isso não é feita uma descrição, mas busca-se como se constitui a interpretação (ORLANDI, 1993).

O objetivo de análise é teórico e por isso a teorização vai construir o procedimento metodológico e ambos levam a constituição do corpus. O corpus não está, de antemão, pronto, pois ele é constituído pelo gesto do analista de ler, selecionar, relacionar, recortar e relacionar

novamente. Perante a vários discursos possíveis, um primeiro recorte é feito e constitui o chamado arquivo.

Segundo Orlandi (2017), o primeiro passo de análise é tomar o material bruto linguístico e fazer a de-superficialização desse material. A partir disso, obterá o objeto discursivo. Esse objeto já corresponde ao material analisado e é resultado de um passo da análise. Em um segundo momento, o analista irá focar sobre o objeto discursivo, procurando determinar que relação ele estabelece com as formações ideológicas. A partir daí, chega-se ao processo discursivo. Passa-se do material bruto ao objeto discursivo e deste ao processo discursivo. Pêcheux (1975) define o processo discursivo como sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc. que funcionam entre elementos linguísticos em uma formação discursiva dada.

Essa pesquisa, que tem como foco as práticas escolares e as possibilidades de construção/desconstrução de sentidos acerca do indígena, à luz da Análise do Discurso materialista, é de natureza qualitativa. interpretativista.

3.2 Contexto da pesquisa

Foram propostas leituras, debates e atividades de produção escrita a alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola de rede pública municipal, nas turmas 601 e 700, aproximadamente 28 a 30 alunos por turma, de idades que variam de 12 a 14 anos. Praticamente todos moram e sempre viveram na comunidade pertencente ao 2º distrito de Morro Grande, zona rural, localizado no município de Araruama.

Com enfoque na posição de professor e pesquisador, inserido no discurso pedagógico da disciplina escolar “Produção Textual”, para construir o *corpus* de análise, representativo do contexto escolar, produzi uma entrevista com os avós dos alunos e, no decorrer do ano letivo, venho propondo atividades de leitura e produção escrita a partir dos gêneros tirinha e charge que versavam sobre a temática indígena em diferentes perspectivas. É importante frisar que não há um caminho pronto de análise, mas que a proposta é, após as leituras teóricas e análise do corpus, delinear possibilidades de construção do conhecimento.

3.3 Elaboração das Propostas de atividades

Após a elaboração do problema de pesquisa e antes de propor aos alunos as atividades de leitura e produção de textos sobre o indígena e aspectos de sua cultura, desenvolvi uma atividade prévia de reconhecimento dos espaços da escola que remetem à cultura indígena, como a oca, a casa de farinha e a reserva. O intuito foi avaliar como os alunos se relacionam com esses espaços e o que significam para eles.

Antes de levar os alunos para percorrer os espaços da unidade escolar, conversei com eles, pedindo ajuda e expondo minha proposta de atividade, que seria para nós refletirmos sobre nossas origens enquanto povo miscigenado que somos. Todos foram de bom grado, apesar de ter ouvido a reclamação de alguns de que a sala é o melhor lugar para se estar.

Outros alunos não entenderam bem a proposta e ainda afirmaram que são brancos. Expliquei que no Brasil uma parte da população tem descendência indígena e que eles também possuem. O restante do percurso permaneci em silêncio, somente observando e ouvindo. Duas alunas vieram até mim e me contaram um episódio que aconteceu na escola. Alguns anos atrás, os alunos se articularam e atearam fogo na oca, destruindo-a por completo. Fiquei estarecido e perguntei o motivo, e elas me disseram que muitos alunos não gostavam daquele lugar e queriam que não existisse mais ali.

Quando terminou a caminhada, entreguei uma folha em branco e pedi que produzissem o que eles quisessem sobre aqueles espaços visitados. Alguns desenharam eles próprios quando eram menores, brincando perto da oca, outros não conseguiram produzir nada, porque disseram que aqueles lugares poderiam nem existir que não faria diferença alguma. Outros desenharam árvores, mata etc. O curioso foi que ninguém escreveu nada, mas produziram desenhos.

Foi possível perceber que ao ir naqueles espaços outras vezes, os alunos foram gostando e até sentiam falta, quando não íamos, de estar perto da natureza. Com as nossas idas, fui conversando sobre a relação que os índios têm com a natureza, muito diferente da nossa, e como eles a valorizam muito mais, sendo parte da vida deles. Essa reflexão foi válida porque levou-nos a pensar sobre como tratamos a natureza e seus recursos que nos sustentam e o que damos em troca por isso.

A partir dessas conversas, foram surgindo comentários sobre outros assuntos de interesse dos alunos, como ervas que curam, a nudez entre os nativos e como eles lidam com

isso, o uso de ervas ilícitas, como a maconha, etc. Surgiram vários assuntos interessantes e relevantes. Anotei tudo que ouvi, pois isso poderia ser retomado em outras atividades.

Alguns disseram que os avós possuem um cantinho em casa com ervas para chá, como boldo, arnica, guaco, saião, etc e aproveitei e comentei com eles que a manipulação de ervas é uma prática da cultura indígena muito presente em nosso dia a dia. A compra de medicamentos farmacêuticos é algo caro e nem sempre acessível para todos, então o uso de ervas é uma possibilidade de tratamento e até mesmo de cura. Esse ponto foi de extrema importância no reconhecimento que eles próprios fizeram em relação a uma prática dos povos nativos e que herdamos.

Após essa prévia, foram elaboradas quatro atividades de produção escrita que foram aplicadas e que objetivaram investigar o discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções dos alunos. As atividades de leitura e interpretação de textos são fundamentais para a produção de sentidos por parte do aluno, contudo, muitas vezes as práticas escolares fecham as possibilidades de diálogo do leitor com o texto, o que pode induzir os alunos a uma leitura prevista, focada em atividades de cópia ou de ensino de gramática.

Ao contrário, a proposta aqui apresentada pretendeu permitir aos alunos interpretarem da sua maneira, levando-os a refletirem sobre o papel do indígena na formação social do Brasil. Esse primeiro passo será importante para discutir a premissa dessa pesquisa e verificar outras possibilidades de desconstrução de discursos estereotipados sobre o indígena e sua cultura. Para atingir esse fim, foram exploradas cinco atividades de leitura e escrita: a primeira com uma entrevista, a segunda com a produção de um texto espontâneo, a terceira com o gênero textual tirinha, a quarta com o gênero charge e a última de ressignificação.

A primeira atividade foi uma entrevista composta por perguntas direcionadas aos avós dos alunos. As perguntas elaboradas foram as seguintes:

Atividade 1- Entrevista

Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Araruama
Secretaria Municipal de Educação
Colégio Municipal Honorino Coutinho

Entrevista com os avós

- 1) Qual é o seu nome completo?
- 2) Quando e onde você nasceu?
- 3) Quando e onde os membros de sua família nasceram?

- 4) Onde você mora e morou?
- 5) Que escolas você frequentou?
- 6) Você se considera uma pessoa descendente de indígenas?
- 7) Você cultiva plantas e ervas medicinais em casa? Se sim, qual (is)
- 8) Você consegue discernir espécies de plantas e suas propriedades fitoterápicas?
- 9) Você faz usa regularmente de chás e remédios com plantas?
- 10) Quais recordações você tem sobre o período da sua infância?
- 11) Como você avalia, no geral, a geração atual (netos e bisnetos)?

Essas entrevistas foram elaboradas com o objetivo de perceber como eles e seus familiares se relacionam com as práticas culturais indígenas, de modo a analisar uma maior ou menor identificação com elas por parte dos familiares, particularmente, dos avós.

A segunda atividade, logo após a entrevista, foi uma proposta de produção escrita espontânea que visa verificar os sentidos que aparecem nos textos dos alunos sem nenhuma orientação prévia, por parte do professor, sobre a relevância de aspectos da cultura indígena.

Atividade 2

1) Como é do seu conhecimento, nossa escola preserva alguns espaços culturais presentes na etnia indígena tupinambá. Vamos pensar um pouco mais sobre os indígenas na nossa sociedade? No nosso dia a dia, é comum ouvirmos algumas frases genéricas sobre o indígena e sua cultura. Trago como exemplo as seguintes frases:

- a) "Os índios são iguais em todo lugar".
- b) "Os índios possuem uma cultura atrasada e congelada no tempo."
- c) "Os índios fazem parte do passado e não são brasileiros".

E você? Ouve também esse tipo de frase? Se lembrar de alguma, anote aqui na letra d:

d) _____

2) Escolha uma das frases acima, pode ser aquela que você escreveu na letra d ou as outras que estão como exemplos, e comente o que você pensa sobre essa afirmação.

Comentário:

O intuito foi avaliar quais sentidos foram materializados e compõem os discursos que os alunos apresentaram sobre a temática indígena e sua cultura.

A terceira atividade foi a leitura de uma charge que destaca a cultura indígena e sua relação com a questão do sangue, em seus múltiplos sentidos. O objetivo foi verificar se os alunos conseguiram perceber o genocídio provocado pelo colonizador e o quanto esse processo ocorreu e ocorre até os dias atuais como resquício da colonialidade. O texto escolhido foi do cartunista Gilmar Machado, conhecido como Cartunista das Cavernas. Ele é pioneiro no país em registrar críticas, por meio de charges políticas e sociais ao governo e transformá-las em documentação de livros, resultando em uma série de quatro edições. “Brasil em Charges” compõe sua obra e é um resumo dos principais acontecimentos do ano dentro da temática proposta.

Esta atividade foi de leitura e interpretação da fala de um indígena, presente na charge, sobre a temática do sangue com o objetivo de explorar os sentidos e possibilidades de significação para a ancestralidade e para os fatos históricos.

Atividade 3 - Charge



- a) Considerando a fala do índio a respeito do sangue (e seus sentidos), com qual deles você considera que se relaciona? Nas mãos, nas veias ou na alma? Por quê?

Muitas vezes pelo não conhecimento dos fatos históricos, reproduzimos preconceitos e estereótipos acerca do indígena, e isso impede que seja valorizada a diversidade cultural e étnica desses povos. Sobre isso, a escola tem um papel fundamental, pois em seu discurso, essa diversidade não aparece. Para compreender melhor essa questão, Ferreira e Fontana (2010, p.1) afirmam que

O preconceito sobre os povos indígenas, existente de diferentes formas na sociedade, pode ser gerado pelo desconhecimento e/ou por informações incompletas recebidas pelas crianças em fase de formação e alimentadas pela vida afora, por meio de diferentes mecanismos na família, na escola e na mídia.

As autoras ainda dizem que a maneira que grande parte das escolas trata a diversidade favorece a legitimação e a perpetuação de ideias incorretas e etnocêntricas. Com isso, é possível dizer também que os livros didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida dos grupos indígenas presentes no Brasil.

Além disso, com a LDB e a BNCC, a diversidade cultural torna-se um assunto a ser tratado em todos os níveis de ensino, mas isso não acontece porque muitos professores não dominam os assuntos referentes às diversidades e os manuais ainda privilegiam os feitos ocidentais das nações europeias, excluindo e silenciando os feitos de outros povos, principalmente os originários.

Esta atividade foi pensada como uma forma de se afastar desses manuais e propor uma reflexão que possibilite uma visão da importância da diversidade cultural indígena na vida dos alunos.

A quarta atividade tomou por base uma tirinha do Armandinho para leitura e interpretação também sobre o aspecto histórico do “descobrimento” do Brasil. Esse texto pertence ao artista catarinense Alexandre Beck, criador do personagem Armandinho, um garoto inteligente, bem-humorado e que enxerga o mundo por uma ótica diferente, sendo um personagem que faz sucesso nas redes sociais.

O artista tem como inspiração o próprio mundo e os costumes e hábitos das pessoas. Ele percebeu uma aproximação e identificação com o público a partir das relações do personagem com os pais. O sucesso das tirinhas ultrapassou a internet e hoje em dia está presente em quatro livros publicados pelo autor.

Atividade 4 - Tirinha

Após a leitura da tirinha, responda.



- a) O personagem Armandinho se mostra incomodado com a aula de História sobre o “descobrimento” do Brasil. Você concorda ou discorda sobre o questionamento dele? Por quê?
- b) Conte como foi que você aprendeu sobre esse fato histórico.

O intuito foi levar os alunos a compreenderem como a história costuma apresentar somente a visão do colonizador português, mostrada como legítima através de documentos como cartas, relatos e sermões de padres jesuítas. A história não foi contada de modo a contemplar a visão dos nativos que já estavam aqui há muito tempo e que seriam os donos da terra invadida. O intuito foi motivar reflexões sobre como esse processo ocorreu no passado, mas que, de certa forma, os indígenas ainda sofrem com a invasão de suas terras e, até mesmo, diante da recusa de saírem, massacres com mortes e violência para defender seu direito fundamental e garantido por lei.

Uma quinta atividade foi proposta, após as reflexões sobre as práticas sociais descritas nas entrevistas, a produção escrita espontânea, as questões hereditárias e a violência contra o indígena por meio da charge e a questão da versão da história que é contada na tirinha. O propósito foi estabelecer uma articulação entre essas reflexões e os espaços de preservação da cultura indígena que fazem parte da escola, tendo em vista uma ressignificação do discurso sobre o indígena e sua cultura e a importância dele na formação social do Brasil.

Atividade 5- Ressignificação

Após assistir ao vídeo sobre os indígenas tupinambás atuais, presentes no sul da Bahia, e com as leituras, debates e reflexões feitos em sala acerca do indígena e sua cultura, responda às questões abaixo:

- 1- Sobre a história do Brasil, houve invasão ou descobrimento? Justifique sua resposta.
- 2- Descreva como o indígena aparece no vídeo (vestimenta, profissão, nome, etc).
- 3- Quando falamos em indígena, que imagem vem à sua cabeça? Comente.
- 4- O indígena sofre preconceito se utilizar cocar e pintar o rosto? Por que você acha que isso ocorre?
- 5- Como se reconhece uma pessoa indígena?
- 6- No vídeo, um jovem indígena compõe *raps*. O que você pensa sobre isso?
- 7- O indígena consegue viver sozinho? Como ele entende a relação entre as pessoas da comunidade?

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE O CORPUS CONSTRUÍDO

Neste capítulo, exponho uma descrição detalhada de cada atividade desenvolvida e, em seguida, uma análise das produções escritas dos alunos articulada com o dispositivo teórico-metodológico da AD. O propósito é dividir esta seção em duas partes para possibilitar um contraponto entre as produções escritas consideradas espontâneas e as produções escritas orientadas para as questões indígenas. Essa divisão ocorre respeitando a ordem cronológica das atividades propostas ao longo da pesquisa. É preciso deixar claro que, além das quatro atividades de produção escrita presentes nesta dissertação, durante as aulas outras foram acrescentadas devido à necessidade de aprofundar a questão em estudo e possibilitar um melhor aproveitamento por parte dos alunos e do professor-pesquisador. Após a descrição das atividades, seleciono algumas dessas produções e faço análises acerca dos pontos de interesse da pesquisa.

4.1 Relatos e análises das etapas desenvolvidas

14/8/2022- Apresentação do projeto

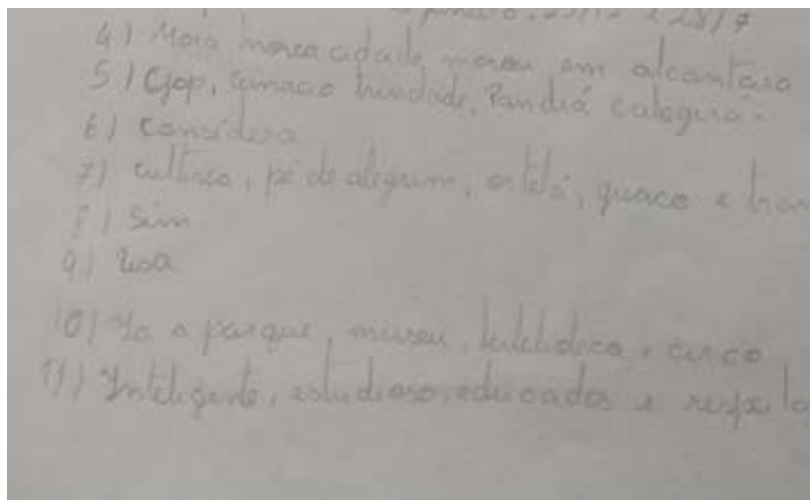
Antes de começar com as atividades escritas, conversei com as turmas e expliquei sobre o projeto e como se daria as atividades. Num primeiro momento, argumentei com eles sobre a importância de conhecermos a nossa ancestralidade e termos um olhar cuidadoso com a nossa própria origem e história. Percebi um certo desconforto em alguns alunos, mas reforcei que a escola, por possuir aqueles espaços, possibilitaria resgatar uma memória cultural e trazer novos conhecimentos. Depois, entreguei as autorizações e pedi que trouxessem assinadas na próxima aula para poder iniciar as atividades.

22/8/2022- Entrevista com os avós

Nessa aula, aproveitando as explicações sobre o gênero textual “entrevista”, presentes no componente curricular, elaborei e entreguei aos alunos uma entrevista para que pudessem fazer com seus avós. O questionário era composto por perguntas pessoais e tinha por objetivo avaliar como as famílias se relacionavam com as questões indígenas, principalmente, com traços de herança cultural. De modo geral, foi quase unânime a resposta negativa para a

pergunta 6 do formulário “Você se considera uma pessoa descendente de indígenas?”, salvo raras exceções. Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 3 - Entrevista de uma aluna do 6º ano



Na resposta à questão 6, acima, vemos que um dos alunos afirmou “Considera”, sendo uma das poucas respostas afirmativas. Por outro lado, em relação à pergunta 7, “Você cultiva ervas e plantas medicinais em casa? Se sim, qual (is)?”, a resposta foi, na grande maioria, afirmativa. No exemplo apresentado acima, temos a seguinte SD como resposta a essa questão:

[SD1] “Cultiva, pé de alecrim, ortelã, guaco e transagem”

Além da resposta afirmativa, são citados alguns exemplos dessas plantas, o que demonstra um domínio sobre esse conhecimento que mesmo sendo considerado popular, advém também como uma herança dos ancestrais.

Já na resposta à questão 8- “Você consegue discernir espécies de plantas e suas propriedades fitoterápicas?”, a maioria respondeu de forma afirmativa, como mostra a SD2:

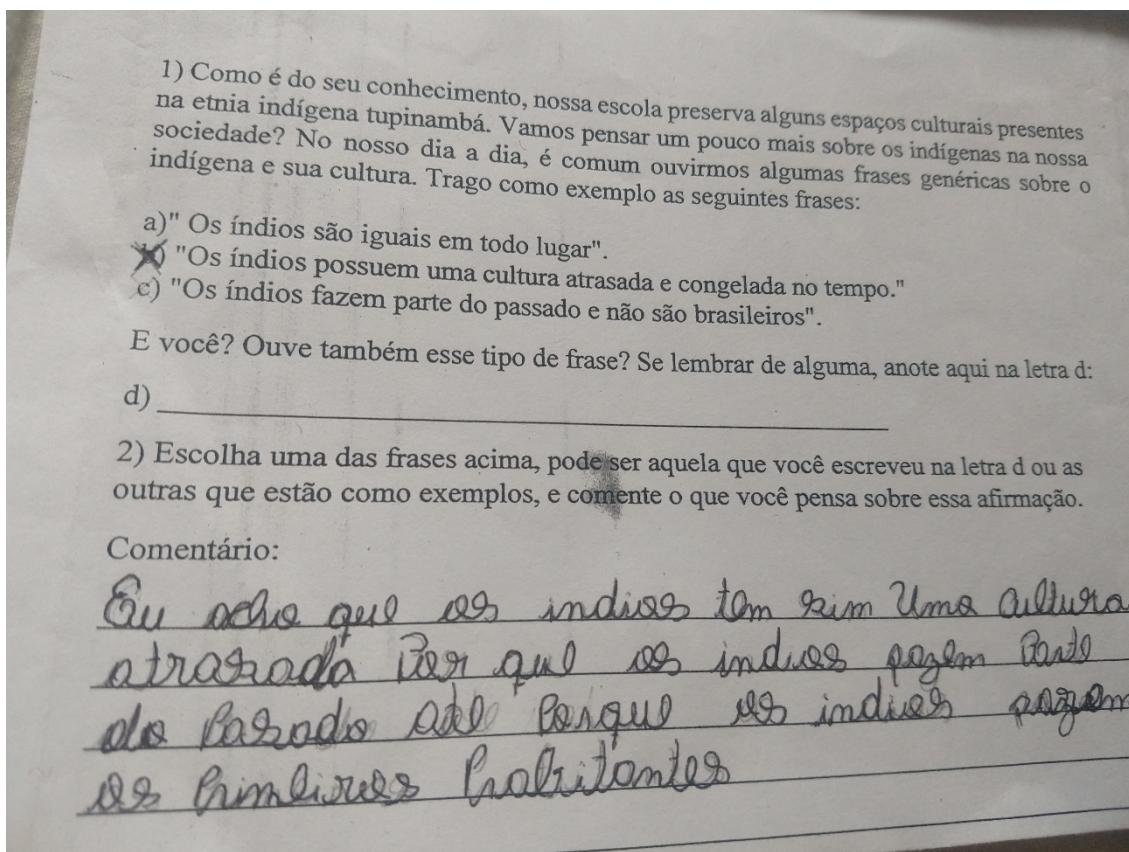
[SD2] “Sim”

Isso demonstra que mesmo negando uma identificação hereditária, as práticas sociais dizem o oposto. Não só os avós possuem manejo com a flora, os alunos também sabem distinguir e reconhecer espécies conforme me mostraram na atividade prévia relatada anteriormente.

Neste uma das exceções, as respostas foram afirmativas tanto para a identificação hereditária, quanto para as práticas sociais herdadas da cultura indígena.

Esta atividade teve como objetivo verificar, a partir das produções escritas dos alunos, os discursos sobre o indígena e sua cultura e de qual maneira os sentidos foram reforçados por estereótipos e outras informações pré-concebidas. Muitos alunos concordaram com as afirmações presentes na atividade e reforçaram as ideias ali postas. Vejamos uma das respostas:

Figura 4 - Atividade de produção escrita espontânea de um aluno do 7º ano



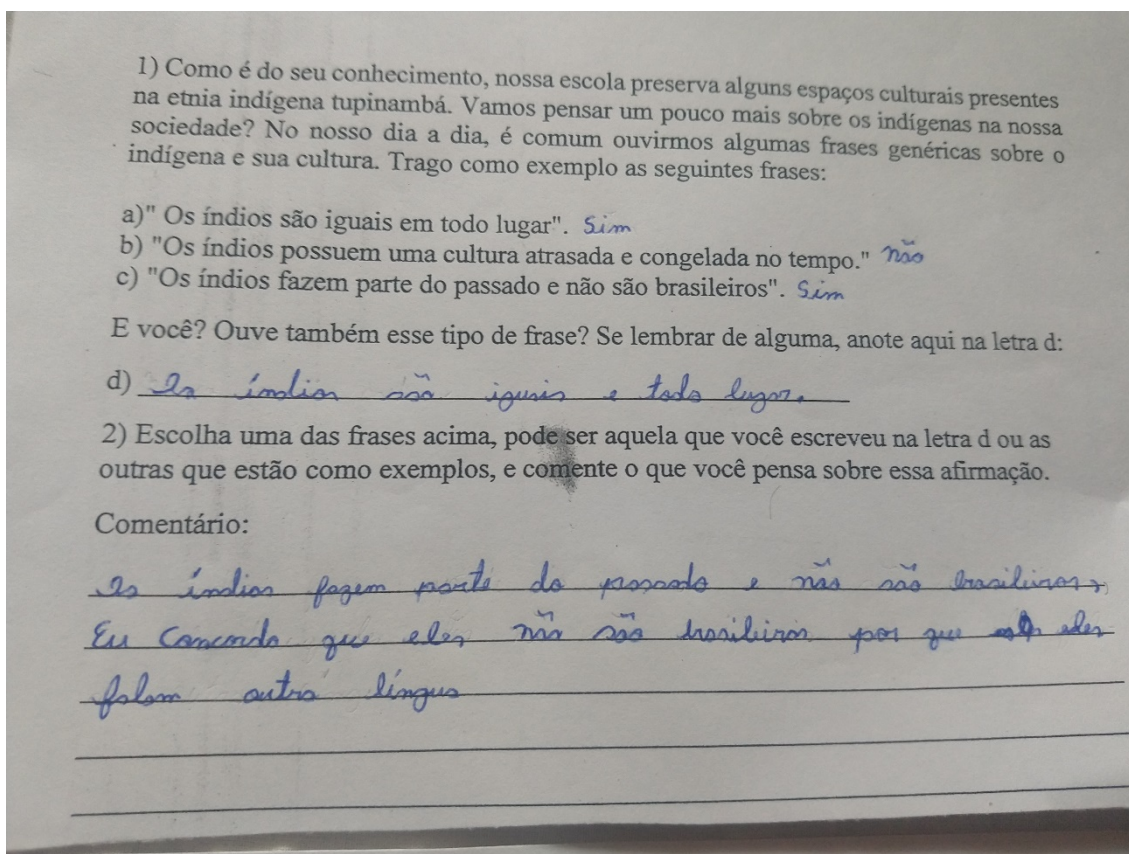
Podemos recortar do exemplo acima a seguinte SD:

SD3: "Eu acho sim que os índios têm uma cultura atrasada por que os índios fazem parte do passado até porque os índios foram os primeiros habitantes. "Na SD3, o aluno relaciona o atraso cultural a uma visão de indígena do passado, justificando seu comentário com a conjunção "até porque" como uma forma de explicar sua resposta e ao incluir o "até" de que a ideia não pode ser recusada pelo interlocutor. O argumento utilizado pelo aluno foi a ideia de índio como um ser do passado, sendo o indivíduo retratado em livros e histórias, algo comum na vida escolar dos estudantes., ele repete a frase inicial "... os índios fazem parte do passado..." como uma maneira de reforçar sua ideia e mescla com a outra alternativa presente na atividade, reportando-se à imagem do índio na época do "descobrimento", alegando por

isso que os índios possuem uma cultura atrasada. O discente relaciona o passado com o atraso cultural, atribuindo possivelmente um sentido negativo e pejorativo sobre o indígena e sua cultura.

A seguir, um outro exemplo da mesma atividade.

Figura 5 - Atividade de produção escrita espontânea de um aluno do 6º ano



Desse exemplo, destacamos a seguinte SD:

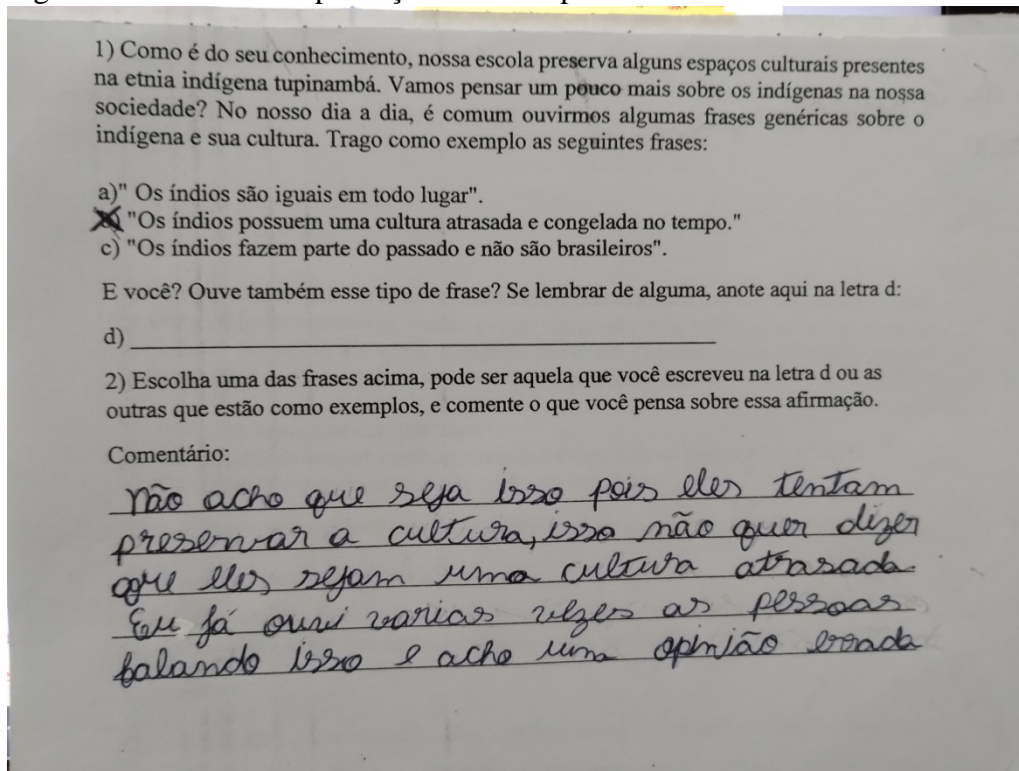
SD4: "Os índios fazem parte do passado e não são brasileiros, Eu concordo que eles não são brasileiros por que eles falam outra língua". O aluno concorda com a proposição de que os índios fazem parte do passado e justifica seu argumento por meio da língua.

No segundo exemplo, o argumento foi em relação à língua, por não falar a língua oficial, instituída pelo governo, o índio perde a noção de pertencimento ao povo brasileiro. O aluno reproduz a ideia da homogeneidade preconizada pelo Estado e não vislumbra a pluralidade cultural, étnica e linguística presente no país.

Nesta SD5: "...eles não são brasileiros por que falam outra língua.", o aluno, de certa forma, restringe o que é ser brasileiro somente à questão linguística e será que ser brasileiro é somente quem nasce aqui e não fala outra língua a não ser o Português.

Assim, no levantamento das análises feitas, constatou-se que a maioria das atividades apresentaram comentários que reforçaram os estereótipos e ideias preconceituosas acerca do indígena. Por outro lado, uma sequência discursiva discordou da afirmação presente na atividade e alegou um modo de vida alternativo “SD: pois eles tentam preservar a cultura, isso não quer dizer que eles sejam uma cultura atrasada.”

Figura 6 - Atividade de produção escrita espontânea de um aluno do 7º ano



A discente compreende a resistência que os indígenas empregam para manter vivas suas tradições e costumes. Ela ainda se posiciona ao afirmar que

SD5: “Eu já ouvi várias vezes as pessoas falando isso e acho uma opinião errada.”.

Há também a noção da circulação desses dizeres e sua propagação entre as pessoas do convívio dela, seja na escola, família e comunidade.

15/9/2022 a30/9/2022- Roda de leitura de autores indígenas

A partir dessa data, estabeleci uma roda de leituras, ao final das aulas, de autores indígenas contando eles mesmos sua história de vida, seus costumes, crenças e cultura, pretendendo desmistificar o imaginário e promover a escuta às vozes dos indígenas para que mostrem a sua cultura. O livro escolhido foi “Histórias de índio”, de Daniel Munduruku (1996).

Foi uma experiência de leitura interessante, pois percebi o envolvimento dos alunos com as histórias do livro. Eles se sentiram motivados em conhecer mais sobre a cultura dos Mundurucus e de como é feita a escolha de cargos dentro da comunidade. As imagens também chamaram muita atenção. Eles perceberam traços culturais diferentes de outros indígenas e, para mim, confirmou que entenderam que os indígenas não são todos iguais. Vislumbrar e ter consciência dessa pluralidade cultural permite abrir outras possibilidades de sentido. Uma aluna me disse que para ela os indígenas eram todos iguais pela maneira como as pessoas se referiam a eles, mas que agora ela entendia que são muito diferentes entre si e só compartilham alguns pontos em comum.

Em seguida, comecei a apresentar a eles outros livros com histórias contadas a partir do ponto de vista do indígena e de como ele vive, o que come, costumes e crenças, mostrando as diferenças culturais não como algo exótico, mas como constitutivo da heterogeneidade do povo brasileiro que se traduz na mescla de diversos povos e culturas.

Além disso, exibi o vídeo “Flecha 1- A serpente e a canoa”, do Ailton Krenak, narrando a cosmogonia sob o ponto de vista indígena e estimei um contraponto com outros mitos que eles conheciam. Muitos alunos, por terem uma orientação judaico-cristã, de imediato associaram a serpente presente na história àquela retratada na Bíblia. Comentei com eles que esse personagem é simbólico em ambas narrativas e representa nelas, diferentes comportamentos e ações de acordo com a sociedade, mentalidade e época de um povo e que não devemos ter um único “olhar”, mas permitir-nos vislumbrar a beleza do conteúdo e o modo de ver o surgimento do mundo pelo viés indígena.

Nesse mesmo vídeo, outro comentário que me chamou atenção foi sobre o primeiro ser divino da criação. Segundo o mito, o primeiro ser existente no mundo era uma mulher, a avó do mundo chamada de “Iebaburá”. Vários alunos contestaram e afirmaram que a única divindade existente é masculina. Sem entrar em assuntos de fé e religião, reforcei aos alunos que não se tratava de acreditar ou não naquela história, mas perceber a beleza contada por aquele povo. E por que a divindade não poderia ser feminina? Alguns alunos elogiaram o vídeo e conseguiram entender que essa história possui elos com histórias de outros povos, ou seja, há uma confluência de saberes. A própria figura da serpente como algo diabólico e negativo pôde ser repensado como a vida em transformação, constante mutação e que está presente no formato do nosso DNA, algo mostrado no vídeo.

2/10/2022 – Exibição de documentário sobre como é a vida dos indígenas atuais

Com o propósito de mostrar um pouco do dia a dia de indígenas da etnia tupinambá, a mesma por sinal presente na cultura da escola, levei para as aulas o seguinte documentário “Iandê Yby” ⁶(Nós somos a terra tupinambá) (2020) produzido por alunos do curso de Comunicação Social, da Universidade Estadual de Santa Cruz- BA. É um material recente (2020) e retrata os processos identitários, a cultura, as memórias e as lutas dos tupinambás presentes no município de Olivença, localizado no sul da Bahia. Apesar das particularidades desse povoamento, as questões levantadas e exibidas dialogam e se relacionam ao contexto mais amplo dos indígenas no Brasil, em especial no que se refere às discriminações, preconceitos e violências sofridas e os processos de resistência e luta pelo território herdado dos ancestrais.

Esse documentário foi de extrema importância para os alunos no intuito de repensar a ideia concebida e cristalizada acerca do indígena e sua cultura. Muitos deles esperavam vê-lo isolado no meio da floresta, morando em ocas e andando nu, mas o que viram foi oposto ao que esperavam. O vídeo retrata indígenas morando em casas de tijolo, usam celular e acessam à internet, alguns trabalham e exercem profissões como professor, pedreiro, padeiro e residem próximo à cidade. Mesmo com essa reconfiguração de vida, eles ainda preservam seus costumes, crenças e o sentimento de pertencimento à comunidade. Alguns alunos questionaram, dizendo que o fenótipo (aparência) de algumas pessoas mostradas no vídeo não parecia ser de indígenas, dois alunos disseram “Aquelas pessoas não têm cara de índio”, entretanto, reforcei que é preciso levar em consideração a diversidade de etnias indígenas presentes no território nacional e também a miscigenação, traço cultural forte do nosso país, e que a ancestralidade era muito presente na vida daquelas pessoas e elas próprias se reconheciam como indígenas e descendentes de indígenas.

20/10/2022- Leitura e análise de um poema

Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.
Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.
Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2DKI2UaZxQ&t=141s>

Meu grito na mata ecoou
 Meu sangue na terra jorrou.
 Chegou tarde, eu já estava aqui
 Caravela aportou bem ali
 Eu vi “homem branco” subir
 Na minha Uka me escondi.
 Ele veio sem permissão
 Com a cruz e a espada na mão
 Nos seus olhos, uma missão
 Dizimar para a civilização.
 “Índio” eu não sou.
 Sou Kambeba, sou Tembê
 Sou kokama, sou Sataré
 Sou Guarani, sou Arawaté
 Sou tikuna, sou Suruí
 Sou Tupinambá, sou Pataxó
 Sou Terena, sou Tukano
 Resisto com raça e fé

Marcia Kambeba

Nesta aula, apresentei um poema de Márcia Kambeba, ativista indígena e geógrafa, pertencente à etnia Omágua/Kambeba, presente em Belém do Solimões- AM. Sua obra se destaca no cenário atual e elucida sobre a afirmação indígena e sobre os indígenas que não perderam sua essência e ancestralidade mesmo morando nas cidades.

Depois da leitura do poema, foi possível destacar alguns pontos relevantes para o debate em sala. O primeiro foi sobre a diversidade de etnias indígenas referenciadas no poema e de como a palavra “índio”, termo genérico, não comporta a pluralidade existente no país. Quase todos os alunos não conheciam essas etnias e nunca tinham ouvido falar, a não ser a tupinambá. Uma aluna ficou interessada na palavra “uka” presente no texto. Eu expliquei que a língua é um componente importante da cultura de um povo e, ao mesmo tempo, a maneira deles enxergar e se relacionar com a realidade e o mundo.

Logo após, problematizei a noção de língua única no Brasil, comentando que o Português é o idioma oficial do Estado, mas que há outras línguas sejam indígenas e também africanas, faladas em território nacional. Comentei que houve um período na História de proibição do uso de qualquer língua sem ser a portuguesa e eles ficaram espantados com esse fato. Confirmei que, além da história que nos foi imposta, a língua também foi da mesma maneira. Outra reflexão interessante foi sobre o idioma que falamos “Língua Portuguesa” e porque não deveria ser “Língua Brasileira”, alguns alunos disseram que já pensaram sobre isso, mas que nunca tinham levado em consideração a maneira como uma língua estrangeira é imposta, seja por força política, econômica ou cultural.

De maneira complementar, expliquei a eles que a nossa língua, apesar de ser a mesma, possui nuances muito diferentes daquela utilizada em Portugal devido a inúmeros fatores históricos, sociais, culturais e não há uma melhor que a outra. Salientei que a língua é algo dinâmico e está em constante transformações ao longo do tempo, bastando observar o uso de gírias, por exemplo, antes usadas e agora em total desuso.

Durante esta aula, lembrei bastante de um texto da professora Eni Orlandi “A Língua Brasileira” (2002), no qual ela busca mostrar processos de significação que produzem sentidos para a língua nacional no contexto de culturas postas em relação europeia-ameríndia. Ela afirma que (Orlandi, 2002, p.22) “Nem é preciso afirmar a importância, nesses casos, da construção imaginária da unidade e da homogeneidade como pré-requisitos básicos para se ter uma identidade em um país específico, com suas formas específicas de governo e com uma língua (nacional).”

Essa autora apresenta alguns conceitos que ajudam a pensar o contato histórico e cultural entre as línguas. O primeiro diz respeito a heterogeneidade enunciativa estabelecido por J. Authier (1987) para descrever o fato de linguagem que consiste em que todo dizer tem necessariamente em si a presença do Outro. Essa definição ganha força ao relacionar aos campos dos países colonizados, como a língua portuguesa no Brasil, que funciona em uma identidade que ela chama de dupla.

Ela ainda retoma a noção de formação discursiva, uma palavra determinada significa x para um grupo e y para um grupo distinto, para afirmar que falamos a mesma língua, mas se fala diferente. Em relação à FD, ela estabelece um paralelo pensando em línguas consideradas as mesmas, porém que se marcaram e historicizaram de maneira distinta em suas relações com a história de formação dos países. Segundo Orlandi (2002, p.23)

Consideramos, pois, a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em “nossa” língua um fundo falso em que o “mesmo” abriga no entanto um “outro”, um “diferente” histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fosse a mesma língua, no entanto não são.

A autora ainda prossegue ao afirmar que existe uma produção de discursos que significam diferentemente (2002, p.24). Com isso, é possível vislumbrar um jogo de prestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeito de clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: de Portugal e do Brasil. “Nós, brasileiros, ao falarmos o Português estamos sempre nesse

ponto de disjunção obrigada.” Por se filiar a interdiscursividades distintas como se fossem uma só produz-se o efeito de homogeneidade linguística gerado pela história da colonização.

Esse fato gera consequências e uma delas citada pela professora S. Gallo (1991) é em relação à escrita-oralidade no Brasil. A relação do português de Portugal (latim ao romance português) com a escrita se deu de modo diferente do português no Brasil (latim escrito, língua geral, português escrito). Falada nos séculos XVII e XVIII, a língua geral não se legitima pela escrita e esse fato produzirá efeitos importantes na escolarização e nas propostas de ensino de escrita. “há uma oralidade que não se legitima e que resiste à escolarização.” (p. 24). A compreensão desse efeito apela a razões históricas e que não são visíveis diretamente na língua.

27/10/2022- Atividade com a charge

Nesta aula, foi possível constatar o desafio de utilizar textos críticos para a leitura e interpretação por parte dos alunos. É válido ressaltar os anos anteriores em que o mundo estava em quarentena e como isso impactou na formação escolar desses educandos. Em Araruama, especificamente, houve, por determinação da SEDUC, aprovação automática de todos discentes, tendo como horizonte norteador, a elaboração de um documento curricular que atendesse as demandas de conteúdo referentes aos anos “perdidos”, após o retorno presencial. Para esta atividade, foi necessário tecer alguns comentários de modo a facilitar o entendimento dos alunos.

Figura 7 - Atividade com a charge

Disponível: <https://blogdeassis.com.br/humor/dia-do-indio/92625> Acesso em: 13/05/21


a) Considerando a fala do índio a respeito do sangue (e seus sentidos), com qual deles você considera que se relaciona? Nas mãos, nas veias ou na alma? Por quê?

Nas mãos, na alma e na veia. Porque todo mundo tem um antepassado indígena.

O primeiro exemplo, de forma intuitiva ou por desconhecer o significado das palavras presentes na fala do índio, o aluno considera as três respostas possíveis, justificando a ancestralidade que, segundo suas palavras, SD6: “todo mundo” tem. De uma forma genérica, ele repete a frase presente na charge, mas também retoma a memória discursiva sobre a formação do povo brasileiro.

No segundo exemplo a seguir, além de responder à questão, o aluno justifica também fazendo uma referência à ancestralidade SD7: “Porque todo mundo tem...” e acrescenta um comentário afirmando SD8: “eles eram bem resistente e forte”, para confirmar o massacre sofrido pelos indígenas no Brasil.

Figura 8 - Atividade com a charge



Disponível: <https://blogdeassis.com.br/humor/dia-do-indio/92625> Acesso em: 13/05/21

a) Considerando a fala do índio a respeito do sangue (e seus sentidos), com qual deles você considera que se relaciona? Nas mãos, nas veias ou na alma? Por quê?

nas veias. Porque temos antepassados que foram nossos pais, eles eram bem resistente e forte

Esta atividade propiciou perceber como a memória discursiva é retomada em quase todos os textos analisados, um já dito sobre o papel do indígena na constituição do povo brasileiro e, de certa forma, genérico e esvaziado de marcas presentes na atualidade. Foram recorrentes as respostas que diziam sobre os antepassados e parentes que eram indígenas, mas não houve referência à alma, com o orgulho de possuir gestos, maneiras, costumes, alimentação, traços fisionômicos etc que fazem parte do nosso dia a dia. Ainda se compreende o indígena como um ser do passado e que de certa maneira não há espaço a ocupar no momento presente.

8/11/2022- Atividade com a tirinha

Para esta atividade, fiz uma conversa com os alunos, perguntando sobre a origem do Brasil e, como era esperado, me disseram que os portugueses descobriram o país e desenvolveram a nação, casaram-se com as índias e fundaram o novo país aparentemente de forma amistosa. Comentei com eles que a história omite, seja intencionalmente e inconscientemente, fatos e dados que mascaram a real crueldade dos processos colonizadores. Os índios sofreram e ainda sofrem por inúmeras questões como invasão de terras e, no caso de

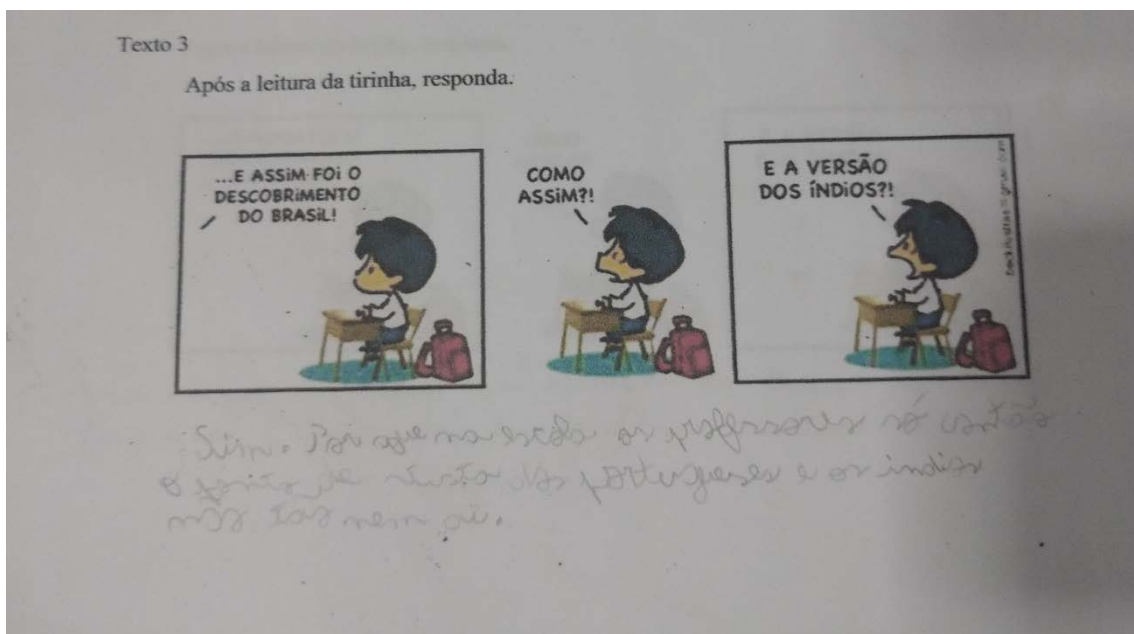
resistência, morte e extermínio. A colonização foi um processo sangrento e exploratório e não deve ser exaltado como um feito heroico. Fiz uma analogia com os alunos, ao questionar o que eles fariam, se alguém invadissem a casa deles e quisesse pegar tudo ou destruir o que tem lá. O sentimento de revolta foi unânime e puderam compreender com mais clareza o outro lado da história.

No primeiro exemplo, o aluno dá a seguinte resposta:

SD9: “Sim. Porque na escola os professores contam o ponto de vista dos portugueses e os índios não estão nem aí.”

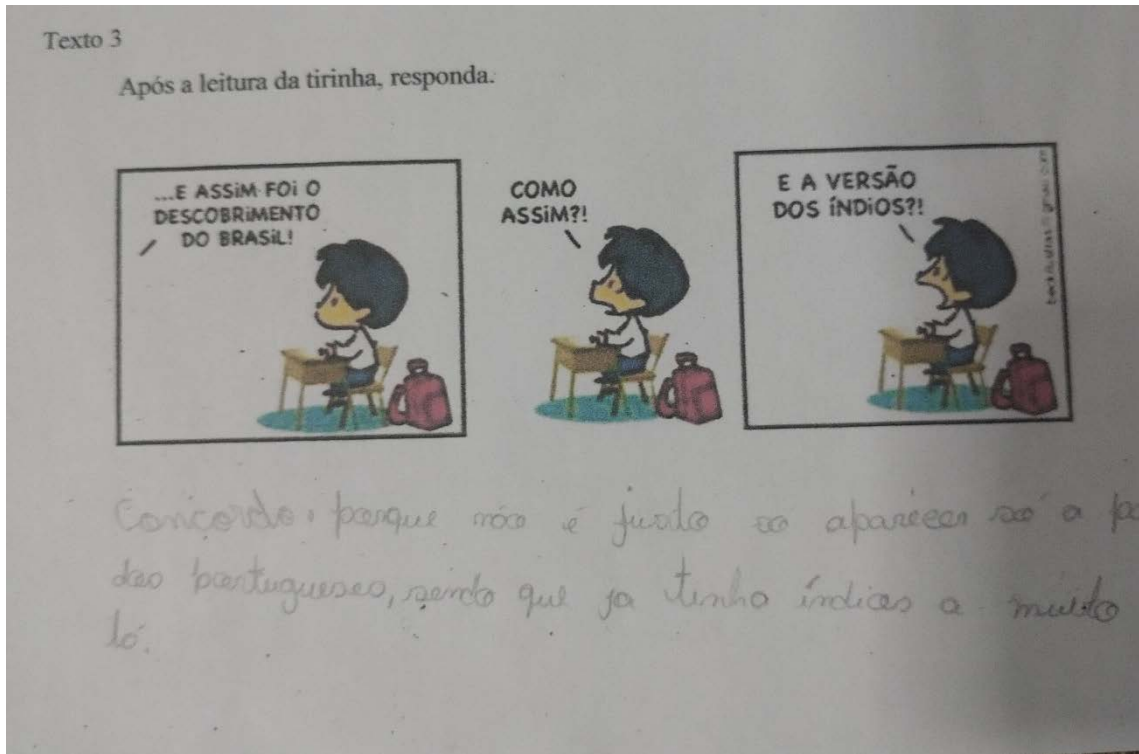
Fica claro que não é só o discurso que vem de fora da escola que perpetua uma versão única, mas o sistema de ensino e os professores, consciente ou inconscientemente, reforçam isso por meio do ensino na sala de aula. Pela SD9, o próprio aluno reconhece o apagamento sofrido pelo indígena e também mostra que de alguma forma no ensino, é ignorada a existência de uma versão dos indígenas como parte integrante da própria história do Brasil, ao afirmar SD10: “que os índios não estão nem aí” ao mesmo tempo que o aluno compreende de forma crítica isso, indica a exclusão que essa versão sofre por não ser considerada válida.

Figura 9 - Atividade com a tirinha



No segundo exemplo a seguir, reconhece-se que há a necessidade de tomar ciência das duas versões ainda mais por haver uma população existente “lá”.

Figura 10 - Atividade com a tirinha



Neste trecho SD11: “...sendo que já tinha índios a muito lá”, o uso do advérbio “lá” indica um afastamento, algo distanciado da realidade desse aluno, mesmo sabendo que os indígenas povoaram todo o território nacional há mais de 500 anos e ainda povoa nos tempos atuais. Esse distanciamento pode ser motivado por questões históricas, ligadas ao conhecimento aprendido durante a vida escolar e a não explanação do modo de vida e costumes dos indígenas atuais. De alguma forma, a imagem do indígena como um ser do passado se cristaliza e é retomada no discurso escolar de maneira recorrente.

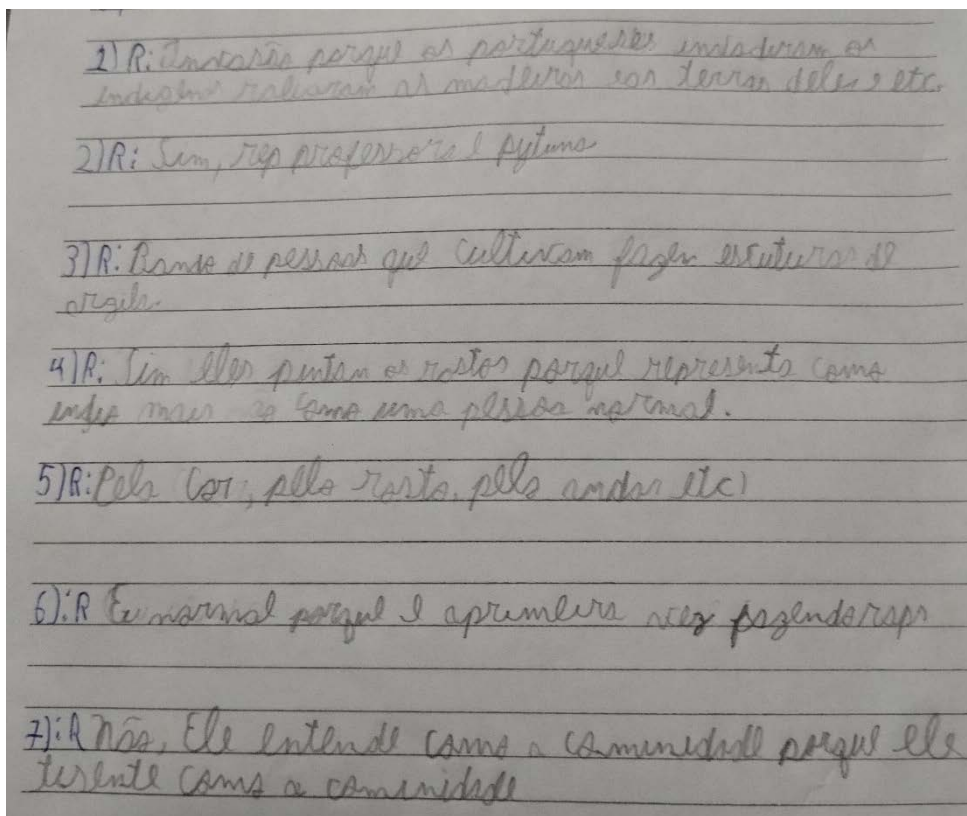
17/11/2022- Atividades mais voltadas para a ressignificação da cultura indígena

Esta atividade foi a última desenvolvida nas turmas e teve como intuito verificar se os sentidos sobre o indígena e sua cultura se mantiveram ou se houve de fato uma ressignificação. É pertinente ressaltar que não há a intenção de que os alunos devem obrigatoriamente acatar novos sentidos, mas levá-los justamente a refletir sobre outras possibilidades. A atividade consistiu em um pequeno questionário com perguntas sobre o vídeo “Yandê Iby” e as reflexões e debates ocorridos em sala de aula. As questões foram essas:

- 1- Sobre a história do Brasil, houve invasão ou descobrimento? Justifique sua resposta.
- 2- Descreva como o indígena aparece no vídeo (vestimenta, profissão, nome, etc).
- 3- Quando falamos em indígena, que imagem vem à sua cabeça? Comente.
- 4- O indígena sofre preconceito se utilizar cocar e pintar o rosto? Por que você acha que isso ocorre?
- 5- Como se reconhece uma pessoa indígena?
- 6- No vídeo, um jovem indígena compõe *raps*. O que você pensa sobre isso?
- 7- O indígena consegue viver sozinho? Como ele entende a relação entre as pessoas da comunidade?

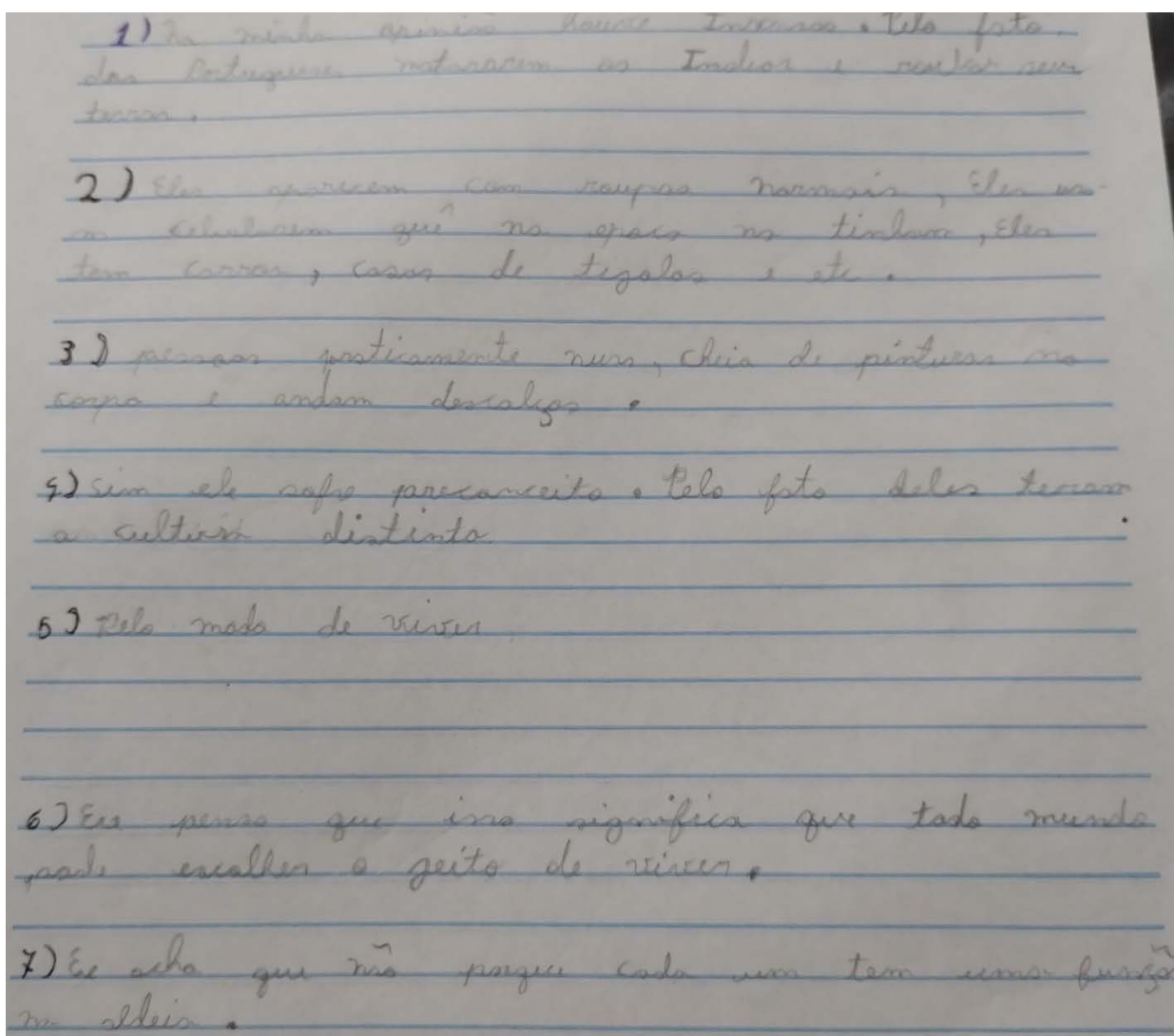
Dentre as respostas, tem-se as seguintes materialidades significantes. No primeiro exemplo, o aluno na questão 1 reconhece a invasão, justificando a resposta com o argumento do roubo de madeira e outros bens presentes na terra. Na pergunta 3, sobre a imagem do indígena que ele possui é SD12: “bando de pessoas que cultivam fazer esculturas de argila”, associando a práticas culturais exercidas pelos nativos.

Figura 11 - Atividade de ressignificação



No segundo exemplo, a aluna na primeira questão também concebe a história do Brasil como invasão, justificando sua resposta com o genocídio e roubo de bens presentes na terra invadida. Na questão 2, ela visualiza o indígena como um indivíduo que também pode viver fora da mata, usando roupas “normais”, exercendo profissões conhecidas da sociedade e possuindo carros e telefones celulares, por outro lado, na questão 3, sobre a imagem que vem à cabeça, ela retorna a SD13: “pessoas praticamente nus, cheia de pinturas no corpo e andam descalças”.

Figura 12 - Atividade de ressignificação



Em síntese, os sentidos oscilam, pois em algumas atividades os alunos vislumbram outros significados, mas em outras eles reproduzem o já dito sobre o indígena e sua cultura.

Uma hipótese para isso pode ser a necessidade de continuação dessas atividades, explorando outras leituras para estas questões complexas.

Ficou clara a urgência em persistir nessa abordagem como uma forma de tomada de consciência por parte dos alunos em reconhecer e valorizar a própria identidade social e perceber modos de representação e voz que subvertam a ordem hegemônica e alcancem um lugar de destaque no espaço social e na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto central possibilitar, por meio de um conjunto de atividades de leitura e produção escrita, outros sentidos para o indígena e sua cultura. Para esse fim, elaborei atividades que problematizassem a questão indígena com alunos do ensino fundamental (6º e 7º anos) por meio de leituras, debates e interlocução com todos participantes. Estando de acordo com o currículo proposto pela rede municipal, o trabalho foi pautado na leitura e escrita de diferentes gêneros textuais previstos para os anos escolares foco da pesquisa.

Pautado nos pressupostos teóricos metodológicos da AD, explorei com esses alunos uma leitura e análise textual de modo discursivo, buscando perceber dizeres comumente reproduzidos acerca do indígena sem uma reflexão crítica que levasse em conta o contexto sócio-histórico e ideológico. O objetivo não foi uma adesão obrigatória a novos significados sobre o indígena, mas a oportunidade de compreender e validar outros sentidos a partir de um diferente ponto de vista, no caso do indígena e não somente do não indígena.

No início do trabalho, como uma das perguntas de começo da minha pesquisa, apresentei uma premissa de que os descendentes de indígenas não se reconhecem nos textos lidos com a temática indígena e, a partir disso, busquei proposições analíticas que pudessem justificar ou explicar essa tendência e apontassem estratégias que abordassem a interpretação de novos significados para essa cultura, distanciando-se do senso comum e de estereótipos muitas vezes disseminados e reforçados na sociedade.

Foi possível avaliar todo o percurso empreendido de forma positiva tendo em vista questionamentos, observações e apontamentos feitos pelos alunos e também a articulação de novos conhecimentos que essas atividades estimularam.

Para mim, enquanto professor e pesquisador, um outro avanço concretizou-se com uma postura mais crítica em relação ao LD e ao currículo adotados. A adoção, de forma irrefletida, desses materiais, pode sustentar a manutenção da ordem social vigente ou, quando explorada de forma crítica, possibilita fazer com que a “voz” de grupos dominados e subalternizados apareça e tome seu espaço de direito.

É possível considerar que o trabalho desta pesquisa provocou uma mudança significativa nos participantes. Com as teorias estudadas no programa de mestrado e as reflexões feitas durante o curso e o desenvolvimento do projeto na escola, precisei ressignificar minha prática docente ao ter um olhar mais atento e cuidadoso com o discurso

presente nos documentos oficiais e curriculares e na escolha dos textos, no modo de abordagem e nas formações discursivas em que eles são/estão sustentados. Em relação ao discentes, houve o estímulo ao pensamento crítico em relação aos textos lidos e a exposição a outros posicionamentos que fugiam a uma tendência etnocêntrica e hegemônica.

Com esta pesquisa, foi possível perceber a necessidade de um trabalho docente que priorize o texto não da forma tradicional, a partir de perguntas que já teriam respostas prontas, mas explorando as inúmeras possibilidades de sentidos. Pela riqueza da temática abordada nesse trabalho, outras possibilidades de investigação são estimuladas para pesquisas futuras e também para outros colegas professores desenvolverem práticas que propiciem outros sentidos para a questão indígena e sua cultura.

Além disso, o próprio percurso de pesquisa mostrou a importância de reformulação dos currículos e também dos livros didáticos utilizados a nível nacional. As questões indígenas são um tema urgente e que precisa ser problematizado e debatido nas escolas para ocupar o seu lugar devido e de direito na constituição desse país chamado Brasil.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto 1999.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89-117, 2013.

BARBOSA, Emanuelle de Souza. *Marcas da colonialidade nos discursos de documentos oficiais na política de inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

BORGES, A.A.C. Relação sujeito indígena/cidade: análises para a construção de um objeto de pesquisa, *Revista Rua*, Campinas, v.2, n. 20, p.73-95, nov. 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/2/revistaRua_2_21.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

ESTEVES, P. M. S. *O que se pode e se deve comer: uma leitura discursiva sobre o sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2014.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil, *Letras*, n. 27. pp. 39-46, 2003.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F. , FERREIRA.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Letras, 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Estudos da Linguagem I* (jun. 2005); Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Pêcheux e a história epistemológica da Linguística. *Estudos da Linguagem* (jun. 2005); *Vitória da Conquista*: n1. Pg. 99 a 111. 2005.

GRIGOLETTO & AGUSTINI, Carmen Lúcia H. Escrita, autoria e alteridade em Análise do Discurso. *Revista Matraca n. 22*. Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, [1996] 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2005.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KAMBEBA, Marcia. *AyKakyri Tama: eu moro na cidade*. 2ª ed. São Paulo: Pólen, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARIANI, B. Sujeito e discurso contemporâneos. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MARIANO, N. R. C. *A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil*. 2006.111f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Paraíba, Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura.

MITTMANN, Solange. Discurso e método: na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, Claraluz, 2007. p. 153-162.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. *A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux: de uma teoria geral das ideologias à Análise do Discurso*. Dissertação de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
ORLANDI, Eni. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

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

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista, discurso de confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990, 260 págs. Cadernos de Linguagem e Sociedade.

ORLANDI, Eni (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Língua e Conhecimento Linguístico. Para Uma História das Ideias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 59-158. [1969].

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: ORLANDI, E. P. et al. 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p143-185.

PÊCHEUX, O estranho espelho da Análise do Discurso. In: COURTINE, J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFScar, 2009.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Thaís. *O desafio de dizer a cultura em Análise do Discurso de orientação pecheutiana*. Estudos da Língua(gem), UFRGS. v. 14, n. 2, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é Lugar de Fala?*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Andréa; MORAES, Marcos André de O.; DOMINGUES, Mariana V. *O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola*. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n.17, p. 220-240, jan.-abr. 2020.

RODRÍGUEZ, C. A. *Entre o espaço e seus habitantes*. In: ORLANDI, E. P. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003.

SCHONS, Carmem GRIGOLETTO, Evandra. Escrita de si, memória e alteridade: Uma análise em contraponto. *Jornada Internacional de Estudos do Discurso*. 27, 28 e 29 de março, 2008. P. 407-418.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTANZO, Daniela. Marcia Wayna Kambeba. Mulheres de luta. 2021. Disponível em: <https://www.mulheresdeluta.com.br/marcia-wayna-kambeba/>. Acesso em 12/01/2023

Mitos e lendas brasileiras, Ornithos Escola, 2020. Disponível em : <http://www.ornithos.com.br/escola/mitos-e-lendas/a-lenda-do-beija-flor-de-fronte-violeta/> Acesso em 13/4/2020.

A lenda do Guaraná, Leitura para todos, UFMG- PROEX- p.62, 2016. Disponível em: https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wpcontent/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_62-lendadoguarana.pdf. Acesso em 13/4/2020.

Curso de Comunicação Social da UESC. ÎandeYby- Documentário. ÎandeYby- Nós somos a terra tupinambá. Youtube, 2020 duração: 25:56. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2DKI2UaZxQ>. Acesso em: 20/8/2022

SELVAGEM, ciclo de estudos sobre a vida. *Flexa 1: A serpente e a canoa*. Youtube, 11 de maio de 2021. Acesso em: 10/03/2022.

ANEXO A – Textos prévios utilizados com os alunos para elaboração desta pesquisa

Textos prévios utilizados com os alunos para elaboração desta pesquisa

A Lenda do Beija-flor-de-fronte-violeta

A lenda conta a história de uma bela índia Tupinambá que de tão bonita e encantadora que era, o próprio Deus Tupã cessava tempestades para que o sol pudesse brilhar pelos campos onde a jovem caminhava.

Todos os homens solteiros da tribo queriam se casar com ela, e sua beleza fazia inveja a todas as mulheres, mas principalmente de uma: a filha do pajé.

Adorada por todos, a bela índia também era muito querida pelo Pajé, que a tratava como se fosse sua própria filha, com muitos mimos e presentes, e com isso, acabava desprezando a sua verdadeira filha.

Não aguentando mais ser deixada de lado, a filha do pajé jurou para si mesma acabar com a bela índia. Em um certo dia, ela convidou a rival para um passeio pelas matas, e ao chegarem perto de um desfiladeiro aproveitou uma distração da bela jovem, e a empurrou penhasco abaixo... por todo o desfiladeiro ouvia-se os gritos que antecederiam aquela tragédia, e a poucos metros de se deparar com o chão rochoso, como em uma mágica, a bela índia se transformou em um beija-flor-de-fronte-violeta e ao incessante bater de suas asas pode então voar e se salvar desse terrível destino!

Complementa a lenda, que ao ouvir os gritos da jovem em perigo mortal, do alto de sua montanha, o próprio Deus Tupã, com sua misericórdia Divina, a transformou na ave. Como Tupã não poderia a transformar mais em ser humano, a bela jovem não pode mais se casar, mas continua viva até hoje como beija-flor, ganhou a imortalidade e a missão de trazer a sua beleza aos jardins, beleza que continua imutável, apenas em outra forma de vida...

Dizem ainda que esse beija-flor traz sorte e prosperidade aos lugares e pessoas a quem ele visita...

A lenda do Guaraná

O guaraná é um fruto da Amazônia usado para fazer uma soda ou refrigerante de sabor doce e agradável.

É uma bebida bastante popular na Amazônia. A origem desse fruto é explicada pela seguinte lenda: um casal de índios pertencente à tribo Maués vivia por muitos anos sem ter filhos e desejava muito ter pelo menos uma criança. Um dia, eles pediram a Tupã uma criança para completar sua felicidade. Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino.

O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom. No entanto, Jurupari, o deus da escuridão, sentia uma extrema inveja do menino, da paz e da felicidade que ele transmitia, e decidiu então ceifar aquela vida em flor. Um dia o menino foi coletar frutos na floresta e Jurupari se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente.

A triste notícia espalhou-se rapidamente. Nesse momento, trovões ecoaram na floresta e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã,

dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos. Os índios obedeceram ao pedido da mãe e plantaram os olhos do menino. Nesse lugar, cresceu o guaraná, cujas sementes são negras e têm um arilo em seu redor, imitando os olhos humanos.

ANEXO B – Proposta curricular da rede municipal de Araruama

Proposta curricular da rede municipal de Araruama

COMPONENTE CURRICULAR – <i>Produção textual</i>		ÁREA DO CONHECIMENTO – <i>Linguagens</i>	
		ANO DE ESCOLARIDADE – 6º	
		<i>OBJETOS DE CONHECIMENTO</i>	<i>HABILIDADES</i>
1º TRIMESTRE	22 a 26/02 G1 01 a 05/03 G2	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
	08 a 12/03 G1 16 a 19/03 G2	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
	22 a 26/03 G1 29/03 a 02/04 G2	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
	05 a 09/04 G1 12 a 16/04 G2	Forma de composição de gêneros orais Variação linguística	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

2º Trimestre 2021		ÁREA DO CONHECIMENTO – <i>Linguagens</i>	
		COMPONENTE CURRICULAR – <i>Leitura e Produção Textual</i>	ANO DE ESCOLARIDADE 6º
	PERÍODOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
2º	17 a 25/05 G1 24 a 28/05 G2	Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	31 a 02/06 G1 07 a 10/06 G2	Compreensão em leitura	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	14 a 19/06 G1 21 a 25/06 G2	Curadoria de informação Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Conversação espontânea	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
		Textualização	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em

3º Trimestre 2021		ÁREA DO CONHECIMENTO – <i>Linguagens</i>	
		COMPONENTE CURRICULAR – <i>Leitura e Produção Textual</i>	ANO DE ESCOLARIDADE 6º
PERÍODOS		OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
06 a 10/09 13 a 17/09		Compreensão em leitura Morfologia	(EF06LP36): Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
20 a 24/09 27/09 a 01/10		Coesão	(EF67LP36): Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
04 a 08/10 13 e 14/10		Relação entre textos	(EF67LP27): Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
18 a 22/10 25 a 28/10		Estratégia de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28): Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

ANEXO C – Autorização de Pesquisa

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARUAMA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

**Autorização de Pesquisa**

Autorizamos o professor João Gabriel de Vasconcelos Nascimento, da Rede Municipal de Ensino, matrícula XXXXX, identidade XXXXXXXX, CPF XXXXXXXX, regularmente matriculado no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística (PPLin-UERJ-FFP), a realizar pesquisa de campo no Colégio Municipal Honorino Coutinho, em Araruama, Rio de Janeiro, durante o período de agosto a dezembro de 2022, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Rodrigues, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A pesquisa será feita com os estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental, turmas 601 e 700, turno da manhã. Vale lembrar que a participação dos respectivos sujeitos será por meio de adesão voluntária e acontecerá durante as aulas. Os textos dos alunos poderão ser divulgados no trabalho de pesquisa, sem a identificação do nome, sob prévio consentimento dos pais.

Araruama, ___ de _____ de 2022.

Diretora Geral

Diretora Adjunta

Termo de autorização para uso das produções escritas

Senhor responsável, Eu, João Gabriel de Vasconcelos Nascimento, mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística (PPLin), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Municipal Honorino Coutinho, do Município de Araruama, matrícula 9961018, identidade 22284746-9, CPF 101966987-07, pretendo realizar, com os alunos do 6º e 7º anos, uma pesquisa acadêmica. O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura crítica e tenham mais contato com textos relacionados à cultura indígena. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes práticas com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação das produções escritas poderá contribuir para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- esta autorização de uso será utilizada durante o período de agosto a dezembro de 2022 e sem fins lucrativos.

Eu,

RG _____, CPF _____, responsável pelo (a) aluno(a) _____, autorizo divulgação das produções escritas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

Araruama, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável