



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
WILLIAM WOLLINGER BRENUVIDA

TAPE ARANDU:
ANÁLISE DISCURSIVA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA INDÍGENA

Palhoça-SC
2023

WILLIAM WOLLINGER BRENUVIDA

**TAPE ARANDU:
ANÁLISE DISCURSIVA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA INDÍGENA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Solange Maria Leda Gallo.

Palhoça-SC

2023

B84 Brenuvida, William Wollinger, 1979-
Tape Arandu : análise discursiva dos trabalhos de conclusão do curso de licenciatura indígena / William Wollinger Brenuvida. – 2023.
196 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Solange Maria Leda Gallo

1. Análise do discurso. 2. Discurso Indígena. I. Gallo, Solange Maria Leda. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

WILLIAM WOLLINGER BRENUVIDA

“TAPE ARANDU: ANÁLISE DISCURSIVA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA”

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 24 de julho de 2023.



Professora e orientadora Solange Maria Leda Gallo, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Águeda Aparecida da Cruz Borges, Doutora.
Universidade Federal de Mato Grosso

presente por videoconferência

Professora Maria Aparecida Honório, Doutora.
Pesquisadora Independente

presente por videoconferência

Professora Ana Carolina Cernicchiaro, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Juliana da Silveira, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

O *Tape Arandu* insiste em conduzir os Guarani à *Yvy marã e'ỹ*, a Terra sem males. E desta *kanoa*, remo junto, através da soleira ancestral.
Aguyjevete...

AGRADECIMENTOS

A vida que extrapola o conceito.

Ao materialismo de encontro.

Ao fascinante percurso pela via da teoria materialista do discurso, que denominamos Análise de Discurso Francesa conforme proposta por Michel Pêcheux.

Ao olhar atencioso e os debates sempre presentes da orientadora Solange Maria Leda Gallo, das professoras Ana Cernicchiaro, que realiza um trabalho primoroso na pesquisa com os indígenas, a Juliana da Silveira, esta minha parente por ancestralidade, desde os Açores, e com uma herança indígena ancestral aqui no litoral catarinense, também ao professor Jaci Rocha Gonçalves que abriu as portas do núcleo de estudos indígenas da UNISUL ainda nos primeiros passos desta tese, e em nome deles agradecer os professores e amigos do Programa de Pós-Graduação e Ciência da Linguagem (PPGCL), da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Também, às professoras Águeda Borges e Maria Aparecida Honório-Ceci, com seus trabalhos primorosos com os indígenas, por aceitarem debater esta nossa tese.

Aos amigos que fiz e que mantive durante esse percurso.

Ao povo da Aldeia *Yynn Moroti Wherá* (águas belas que brilham) ou Aldeia M'Biguaçu com quem compartilho saberes, e que me acolheram. Aos irmãos-Guarani que resistem no entorno da vida dos *djuruá*, nesta Grande Florianópolis. E aos nossos ancestrais indígenas que peregrinaram, milenarmente, até este lugar entre o mar e a montanha em busca da Terra sem males.

Aos alunos do curso da UFSC, bem como de outras universidades, que auxiliaram neste processo de aprendizado. Em especial, a Silvana Minduá, Daniel Kuaray, Gennis Ara'i, Ismael de Souza, Darci, Samuel, Dani Moreira, entre tantos. Também, nosso agradecimento ao Hyral Moreira e Celita, Adailton, Marcia Moreira, Aline Takua, Alan e Katia. Também a Ana Otero, Nairele, Cleberson Fontela Correa e Mariana Melo que auxiliaram na confecção do livro "As quatro guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão Guarani", elaborado para a formatura (e com a participação) das alunas Bruna, Caren, Franciele e Tatiana.

Aos familiares, que comigo enfrentaram diversas perdas e transformações, especialmente diante da pandemia da COVID-19.

As *Ayvu Rapta*, as divinas palavras, que nos antecedem em direção para um futuro ancestral.

*“Ñuú ojekuaá i ma vy, ogueroñe’endu
Ypy i va’ekue, oguero vy’a ypy i
Va’ekue, inambu pytã. Inambu pytã
ñuú ogueroñe’endu ypy i va’ekue,
oime ãgy Ñande Ru yva rokáre:
yvy rupápy oiko i va’e
a’anga i te ma.”¹*

¹ *E quando apareceram os campos
os primeiros a entoná-los com cantos
para celebrar sua aparição
foram os inambus que agora vemos
são apenas a imagem dos primeiros.
(Ayvu Rapta. Capítulo Três. Yvy tenondé – A primeira terra)*

*“Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio teria despido
O português.”*

(Oswald de Andrade)

XVII

Em seguida, falou o valente Horácio,

O capitão do portão:

"Para cada homem sobre a terra.

A Morte virá mais cedo ou mais tarde

*Não pode um homem ter melhor morte
que:*

Lutando contra o desconhecido

Pelas cinzas de seus pais e

Pelos templos de seus deuses!"

Quintus Horatius Flaccus

(Venúsia, 8 de dezembro de 65 a.C. —

Roma, 27 de novembro de 8 a.C.)

"Na tribo o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é o dono do mundo." (Orlando Villas-Boas)

RESUMO

Este trabalho desenvolve-se a partir do contato com alunos da licenciatura intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em fase de conclusão de curso. Seus trabalhos são aqui analisados na perspectiva teórica de Análise de Discurso (AD), o que nos leva a contemplar as condições de produção mais amplas, envolvendo a historicidade dessa produção e relacionando-a a experiência de ser um sujeito indígena da Aldeia M'Biguaçu na contemporaneidade. Partimos das noções de Forma discurso de Escrita e de Oralidade (GALLO, 1994), buscando mostrar as marcas da forma da oralidade nessas produções inscritas no discurso acadêmico. Ousamos denominar Discurso Indígena, esse discurso no qual inscrevem-se esses sujeitos e seus textos acadêmicos, repletos de marcas da oralidade e de sua identidade indígena. A produção acadêmica desses sujeitos os habilita como professores indígenas, uma identidade constituída inteiramente na contradição.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Condições de produção. Discurso Indígena.

RÉSUMÉ

Ce travail est développé à partir de contacts avec des étudiants du diplôme autochtone interculturel dans le sud de la forêt atlantique, offert par l'Université fédérale de Santa Catarina (UFSC) dans la phase de fin de cours. Ses œuvres sont analysées ici du point de vue théorique de l'Analyse du discours (DA), qui nous amène à contempler les conditions plus larges de la production, impliquant l'historicité de cette production et la reliant à l'expérience d'être un sujet indigène d'Aldeia M'Biguaçu en contemporanéité. Nous partons des notions de forme de parole de l'écriture et d'oralité (GALLO, 1994), en cherchant à montrer les marques de la forme d'oralité dans ces productions inscrites dans le discours académique. On ose appeler Discours Indigène, ce discours dans lequel s'inscrivent ces sujets et leurs textes académiques, empreints des marques de l'oralité et de leur identité indigène. La production académique de ces matières les qualifie d'enseignants indigènes, une identité constituée entièrement en contradiction.

Mots-clés: Analyse du discours. Conditions de fabrication. Discours indigène.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Parcial da Aldeia ou Terra indígena Yynn Moroti Wherá	12
Figura 2 – Os ritos, as narrativas. A memória e o tempo presente	13
Figura 3 – Registro do século XVIII e a presença indígena	16
Figura 4 – Recorte do registro do século XVIII – grifo nosso	16
Figura 5 – Professora djuruá aprendendo os grafismos: uma troca	18
Figura 6 – Pewãre porã Tchere Tarã Kuery. Bem-vindos parentes!	20
Figura 7 – A primeira missa, de Vitor Meirelles. O imaginário do índio submisso nas artes	21
Figura 8 – Aldeia M'Biguaçu. Ao fundo a Baía de São Miguel e as Ilhas de Anhatomirim e Santa Catarina	25
Figura 9 – O plantio do milho e outras monoculturas exige o engajamento de toda aldeia	26
Figura 10 – O ritual do xondarô é uma manifestação que lembra a luta por espaço e terra, sem esquecer as cantorias, as danças, a alegria dos rituais coletivos.	27
Figura 11 – TCC do aluno indígena Ismael de Souza	31
Figura 12 – TCC do aluno indígena Ismael de Souza	32
Figura 13 – Com os alunos/professores indígenas no processo de aprender-apreender	34
Figura 14 – Apresentação do Coral na formatura das alunas do Ensino Médio	40
Figura 15 – Recorte do dicionário de Bluteau (1721-1728)	62
Figura 16 – Dicionário Cardoso, 1562	63
Figura 17 – Grafismo e matemática	73
Figura 18 – Grafismo e matemática	74
Figura 19 – Ajaká (balaio ou cestaria)	75
Figura 20 – A aluna formanda do Ensino Médio, Bruna, e os grafismos	76
Figura 21 – A escola. Um celular. O mito sagrado do Mano'i (colibri)	79
Figura 22 – Alunos indígenas durante a graduação na UFSC	83
Figura 23 – Alunos indígenas, entre os quais: Ismael, Ara'i/Gennis e Minduá	84
Figura 24 – desenho extraído do TCC de Ismael de Souza	122
Figura 25 – O fogo sagrado na OPY (Casa de Reza). Herança dos ancestrais	129
Figura 26 - Casa de taipa ou pau a pique – Aldeia M'Biguaçu	143
Figura 27 - O PPGCL da UNISUL publicou, em 31/03/2021, minha participação na Jornada de Pesquisa	162
Figura 28 – Revista-livro “As quatro guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão Guarani”	163

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 DA ESCOLHA DO TEMA	19
1.2 CARACTERIZANDO A ALDEIA	24
1.3 APROFUNDANDO O TEMA DE PESQUISA	27
1.4 DOS OBJETIVOS DA TESE	29
1.5 OS TCCS DOS ALUNOS INDÍGENAS	30
1.6 DA ESTRUTURA DA TESE	33
2 UMA ESCOLA OU CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO MATERIAL ACADÊMICO	36
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS E APRENDIZADOS	37
2.2 CONTEXTO DA ALDEIA E DA ESCOLA DA ALDEIA	43
3. TAPE ARANDU: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	48
3.1 ANÁLISE DE DISCURSO: NOSSO PERCURSO	48
3.2 TRANÇANDO A CESTARIA DA ORALIDADE E DA ESCRITA	58
3.3 HÁ MUITAS PERGUNTAS EM ABERTO	67
4. TAPE ARANDU: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA	79
4.1 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD1)	86
4.2 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD2)	93
4.3 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD3)	103
4.4 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD4)	108
4.5 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD5)	110
4.6 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD6)	113
4.7 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD7)	116
4.8 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD8)	118
4.9 SEQUÊNCIA DISCURSIVA (SD9)	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA	150
ANEXOS	162

APRESENTAÇÃO

*“Ayvu rapyta rã i oikuaá ma vy ojeupe,
o yuára py mba'ekuaá gui,
o kuaa-ra-ra vy ma
mborayú rapyta rã oikuaá ojeupe.
Yvy oiko eỹ re,
o kuaa-ra-ra vy ma
mborayú rapyta rã i oikuaá ojeupe.”^{2 3}*

Para adentrar aos espaços do simbólico, na perspectiva de um texto que vai além do acadêmico, e tornar visível ao leitor o que este tipo de escrita se propõe a dizer, é preciso (re)começar de onde se parou, quando encerramos o processo da dissertação (BRENUVIDA, 2020).

(Re) tomar nunca é simples: é um gesto que exige coragem. (Re) tomar é um sair de si, é ver, e não apenas olhar. É fazer da experiência uma prática. (Re) tomar é tentar dizer que algo que nos atravessou, ainda produz sentido.

Como na dissertação, importa nosso interlocutor, um leitor idealizado, mas sobretudo, neste presente caso, um leitor coincidente com os sujeitos indígenas da aldeia ou terra indígena Yynn Moroti Wherá⁴ aldeia situada, no bairro São Miguel⁵, cenário catarinense e do Brasil Meridional.

² O trecho desta citação está no segundo capítulo na Ayvu rapyta, “as belas palavras” ou “nossas palavras formosas”, e vamos apresentar duas traduções para a Língua Portuguesa, a primeira realizada por Kaka Werá Jekupé, e que diz assim: “Os fundamentos do ser foram concebidos/ na origem da futura linguagem humana, / tecida da sabedoria contida em sua própria divindade / e em virtude de sua sabedoria criadora /concebeu como primeiro fundamento o Amor. / Antes de existir a terra, / em meio à Noite Primeira, e antes de ter-se conhecimento das coisas, o amor era.”. JEKUPÉ, Kaka Werá. Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 43

³ A segunda tradução é obtida da obra Roça barroca, de Josely Vianna Baptista, e se dá desta forma: “Tendo a florado a fonte da fala, / tendo a florado um pouco de amor, / com o saber contido em seu ser-de-céu, / e sob o sol de seu lume criador, / o princípio de um som sagrado ele, a sós, criou. / Antes de a Terra existir, / no caos obscuro do começo, / tudo oculto em sombras, / o princípio de um som sagrado ele, a sós, criou.”. BAPTISTA, Josely Vianna. **Roça Barroca**. São Paulo: SESI-SP, 2018. p.33

⁴ Em língua portuguesa vai ser traduzido por águas belas que brilham ou, quem sabe, reflexo das águas cristalinas, aldeia (oficialmente) conhecida por M'Biguaçu. Há uma placa bem grande do governo que diz para o não-indígena que ela tem essa denominação.

⁵ São Miguel da Terra Firma é nossa casa ancestral porque descendemos de vicentinos, indígenas sobreviventes, africanos forros, berberes e magrebes de além-mar, portugueses continentais e dos arquipélagos dos Açores e Madeira, de alguns germanos e eslavos que para cá vieram em diversos períodos, para que possamos compreender que essa imbricação em nossa formação sociocultural continua a apresentar este autor/narrador como um sempre migrante, para compreender, que hoje, a aldeia indígena Yynn Moroti Wherá também faz parte dessa imbricação, e, portanto, é também nossa casa ancestral. Um olhar a respeito da São Miguel da Terra Firme é obtido por meio da leitura em: PAIVA, Joaquim Gomes de Oliveira e. **Dicionário topográfico, histórico e estatístico da província**



Figura 1 – Parcial da Aldeia ou Terra indígena Yynn Moroti Wherá

Apresento-me como analista de discurso⁶, após um caminho, de até aqui, seis anos de estudos e aprendizados, gestos de partilhas com pesquisadores, dentro e para além da academia, na/da/e a partir da análise de discurso francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux⁷, doravante chamada de AD. Morador da região metropolitana da Grande Florianópolis, descendente de uma população *matuta*, e sem demérito do termo porque considero este termo juntamente com Darcy Ribeiro, aqueles açorianos que ocuparam a faixa litorânea, do Paraná ao Sul da antiga região da Cisplatina (hoje, o Uruguai)⁸.

de Santa Catarina. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, [1868], 2003. p. 247-49.

⁶ Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) após ter, singelamente, escrito um trabalho chamado “Para além do crivo: circulação de sentidos na prática de mulheres em Ganchos/SC”, e que fez o autor a repensar a prática cultural para uma condição de formação sociocultural das populações que ocuparam a faixa litorânea catarinense, especialmente na antiga Ganchos/SC

⁷ **MICHEL PÊCHEUX** (1938-1983), francês, considerado por muitos estudiosos como um filósofo precursor da Análise do Discurso (AD), e responsável pela proposta do método da Análise Automática do Discurso (AAD). Esteve ligado ao Centre national de la recherche scientifique ou Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS). A obra “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, em francês “Les vérités de La Palice”, publicada em 1975, é considerado seu principal trabalho. Outrossim, as contribuições de Michel Pêcheux para a Linguagem são infindáveis.

⁸ Açorianos que se fizeram matutos, por seguirem costumes indígenas, um modo de vida mais indígena que açoriano; matutos que passaram a se identificar em aldeias, que aprenderam novas formas de lavar a terra pelo sistema de coivara que significa “pegar paus de roça”, plantando e comendo mandioca, milho, feijões e abóboras. Mesmo no artesanato praticado hoje nos núcleos de seus descendentes, não se pode distinguir peculiaridades açorianas de tralha doméstica feita de balaios de vime, taquaras e de cerâmica, constituindo instrumentos de trabalho doméstico.

Descendente, portanto, da população do litoral catarinense, nesse processo da colonização lusitana, faço parte de uma comunidade que desde o início aproveitou o: “[...] índio, não apenas para obtenção de produtos nativos, mas como aliado, elemento *participante* da colonização.” (PRADO JUNIOR, 2011, p.95). O desafio, já marcado na contradição da colonização, não é fazer do índio um objeto de estudo, nem buscar informações a respeito de uma determinada comunidade indígena, mas (re) inserir-se nesse meio, por um viés político, realizar um trabalho de imersão no sentido de inscrição, de estar inscrito em uma discursividade do povo M'bya Guarani.

A Tese é uma etapa do doutoramento, e a escrita é também uma tentativa para despistar o isolamento que nos afeta. Há quem diga que o período de escrita de uma tese sempre está atravessado por transformações profundas, especialmente para o autor. A tese passou pelas primeiras fases: anteprojeto, projeto e ensaio, e ainda ganhou corpo com um artigo apresentado e publicado para o V SEDISC - Seminário Discurso, Cultura e Mídia. Até que entre março de 2020 e junho de 2021, não foi possível adentrar fisicamente a Aldeia M'Biguaçu em razão das medidas sanitárias para frear o avanço da pandemia da COVID-19 – a aldeia registrou uma morte por COVID-19.

O percurso adotado precisou ser modificado. O escopo não seria mais exclusivamente a escola da aldeia e os trabalhos ali desenvolvidos. O processo de contato passou a ser realizado mediante as redes sociais. Ainda assim, continuamos observando (à distância) a participação dos alunos na escola da aldeia, e orientando (ad-hoc), pelo menos, dois trabalhos de TCC. Esta mudança de perspectiva, porém, ampliou o desafio para a compreensão dos aspectos discursivos. Foi quando surgiu, como proposta de pesquisa, a análise dos TCC's produzidos pelos alunos que saíram da escola da aldeia para o curso universitário.

Assim, neste trabalho de tese, pensamos compreender os processos discursivos presentes em algumas práticas que circulam na Aldeia ou Terra Indígena M'Biguaçu, principalmente no que se refere aos trabalhos acadêmicos de alunos indígenas, analisando o texto como material simbólico, na tentativa de compreender o funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, no batimento entre o simbólico e a ideologia⁹.

⁹ Somos imensamente gratos aos líderes da Aldeia M'Biguaçu, aos professores e alunos por permitirem nossa circulação na aldeia sem parecer um Djuruá Kuery ou juruá, um não-indígena na

Nosso desafio com a escrita desta tese é imenso porque vai exigir, de um acadêmico de um curso de pós-graduação *strictu sensu*, uma linguagem que dialogue com a Academia, o que demanda uma inscrição no discurso acadêmico, mas que também possa ser acessível aos descendentes de um grupo constituído por uma cultura milenar, herdeiros de um imenso território já historicamente ocupado por uma outra cultura, mais recente, embora marcadamente hegemônica e, portanto, excludente. Este grupo minoritário, que em dado momento histórico ocupou-povoando todo este território hoje constituído como uma localidade de Santa Catarina, que são os M'bya Guarani, povos originários, e, que atualmente buscam legitimar sua cultura, por meio de uma escrita acadêmica, pelo imaginário do possível que vai se tornando possível no constante contato com um mundo não-indígena.



Figura 2 – Os ritos, as narrativas. A memória e o tempo presente.

A história, a antropologia, a etnologia e a arqueologia, nos últimos 40 anos, e estamos colocando aqui um período pós-ditadura cívico-militar (1964-1984), tentou recontar a história indígena, nas Américas, como uma condição de resistência contra a dominação de séculos, e este debate deve entrar na sala de aula do indígena e do

língua Guarani, e por permitirem a compreender outros gestos de leitura, nas rodas de conversa, nos conhecimentos e ensinamentos sagrados dos ancestrais e nos seus trabalhos acadêmicos.

não-indígena. “O grande desafio, há mais de duas décadas de regime democrático, consiste em fazer com que a escola possa, de maneira efetiva, incluir a temática indígena na sala de aula.”. (FUNARI, PIÑON, 2016, p.115-166). Ainda para estes autores, “A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que índios passem a ser considerados não apenas um ‘outro’, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade.”. (FUNARI, PIÑON, 2016, p.116).

Os indígenas, em Santa Catarina, são concebidos pela comunidade escolar como seres exóticos, que surgiram outro dia no universo de um “Estado promissor e de trabalho”. No entanto, a história, a antropologia, a etnologia, a arqueologia, por exemplo, já compreendem a importância do papel atual dos povos indígenas, e como se apresentaram no passado.

A perspectiva discursiva que adotamos para este trabalho de análise tem como um de seus fundamentos a historicidade dos textos. Em relação ao novo objeto, postulamos que os materiais produzidos pelos indígenas têm sua historicidade que se interliga com a história catarinense. A Aldeia M'Biguaçu está inserida num território que pertence, geograficamente, historicamente e politicamente, ao Estado de Santa Catarina. Na região da Grande Florianópolis inscrições rupestres em sítios arqueológicos (sambaquis) mostram a presença de grupos indígenas, há mais de 5 mil anos, mais de 5 mil anos (GÜTTLER, 2017)¹⁰.

Em uma publicação do ano de 1996, intitulada: “Vida e cultura açoriana em Santa Catarina”, os pesquisadores Raimundo e Mariléa Caruso, afirmam que: “Quando os primeiros casais de imigrantes açorianos chegaram em janeiro de 1748, tanto o atual território de Santa Catarina como o sul do Brasil eram um deserto vazio e despovoado.”. (CARUSO, CARUSO, 1996, p.11). O primeiro parágrafo da obra ainda afirma a insignificância de três vilas, a saber: Desterro, Laguna e São Francisco, e que apenas os campos de Lages eram habitados “exclusivamente” pelos indígenas

¹⁰ As pesquisas dos arqueólogos Padre João Alfredo Rohr (ROHR, 1950), e mais tarde da professora e arqueóloga Teresa Domitila Fossari apontam para sítios em Governador Celso Ramos, Bombinhas e Porto Belo, por exemplo (FOSSARI, 2004). Sua correlação com a pesca e com a cerâmica é milenar, conforme pesquisas de Fabiana Cormelato (CORMELATO, 2002), e com os apontamentos da pesquisa que realizaram Tiago Martins, Aline Tomazi e eu mesmo, para o projeto chamado “A importância dos elasmobrânquios para a qualidade dos ecossistemas marinhos a partir do conhecimento local.”, do Comitê de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas dos Rios Tijucas e Biguaçu e Bacias Contíguas (MARTINS, TOMAZI, BRENUVIDA, 2018).

caingangues e xoclungues. Como inquietação, questionamos a existência de uma série de aldeamentos Guarani no período colonial. De acordo com a historiografia, essas aldeias fizeram parte de pesquisas arqueológicas e antropológicas mobilizadas a partir de 1875 (WIENER, 1876), e que se acentuaram na década de 1960 (ROHR, 1984). O Povo ou Nação Guarani, historicamente, se caracteriza por ser um povo migrante, que vai se deslocar num enorme território hoje compreendido geograficamente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil¹¹. Este imenso território, aliás, faz parte de um lugar sagrado para o Povo Guarani, parte do Caminho do Peabiru (CORRÊA, 2012), e que considerado “Terra sem mal” (BOND, 2004). Há, aliás, reclamação por parte dos indígenas da aldeia M’Biguaçu, no tocante a ausência de informações historiográficas indígenas nos livros de história da cidade de Biguaçu. Para Hyral Moreira, Daniel Kuaray e Gennis Ara’i Timóteo, não é compreensível o fato de a história começar a partir da instalação da Freguesia de São Miguel da Terra Firme.

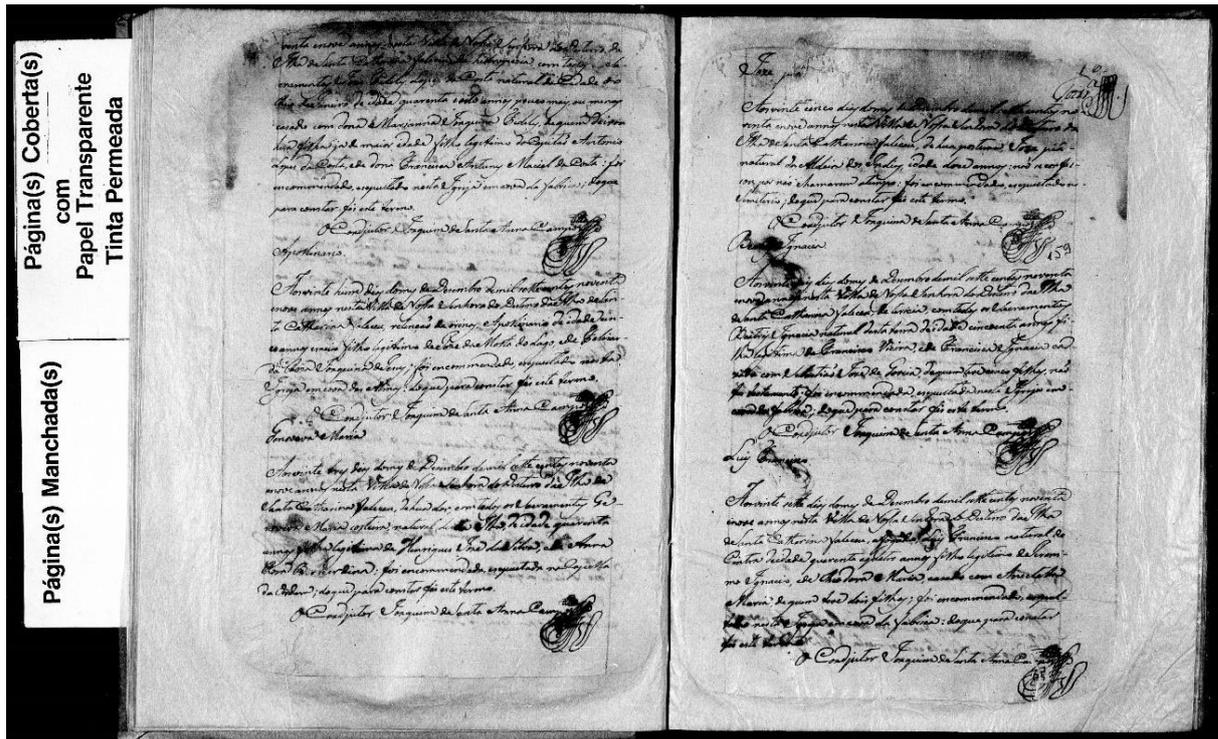


Figura 3 – Registro do século XVIII e a presença indígena

¹¹ “O caminho, denominado Peabiru, tinha mais de 3 mil quilômetros e foi a mais importante estrada transcontinental pré-colombiana da América do Sul.”. É também denominado “Tape Aviru ou caminho de S. Tomé”. BOND, Rosana. **A saga de Aleixo Garcia: o descobridor do império inca**. Rio de Janeiro: Coedita, 2004. p.73.

A nossa tese transita/bordeja pela/a história. O documento abaixo, do século XVIII, que transcrevemos com apoio da professora baiana, Mestre em História, Libânia Silva¹², é um exemplo de como os indígenas sempre habitaram em Santa Catarina, muito embora, em constante apagamento.

O texto acima¹³ é uma relíquia e menciona que um indígena de nome Jozé Piá, com 12 anos de idade, faleceu de *huapostuma*, um abcesso, em 1789, e que era morador da *Aldeia dos Índios*, e faleceu sem se confessar. O achado histórico¹⁴ que é assinado pelo padre, mostra a existência de aldeia indígena, nos arredores da antiga Desterro, e que o rapaz, o *de cujus*, era cristão. Foi batizado, mas não houve tempo para que encomendassem sua alma (fora encomendado depois), o que mostra que a aldeia estava distante algumas léguas da visita do padre. O texto também mostra a preocupação da Igreja Católica com o tipo de morte que o encomendado teve, e especialmente com o registro.

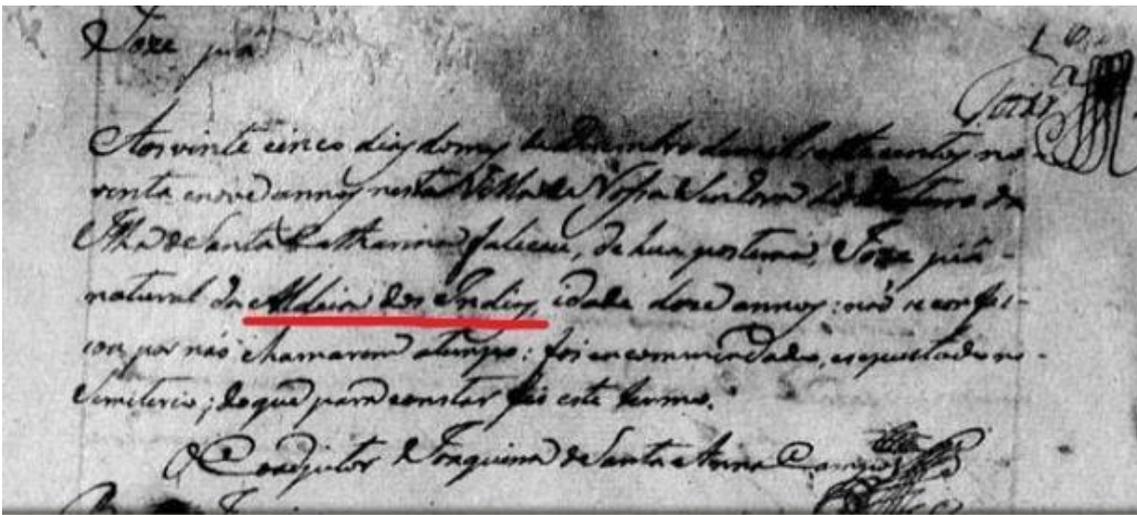


Figura 4 – Recorte do registro do século XVIII – grifo nosso

¹² Agradecimentos Libânia Silva, desde nosso primeiro contato, em fevereiro de 2011, no Arquivo Público Estadual da Bahia. Também aos colegas pesquisadores do Instituto de Genealogia de Santa Catarina (INGESC), e do Grupo Genopapo Gancheiro, especialmente ao Mauri Junior, rebatizado com o nome indígena de *Djepowerá Spezia*, e à equipe do Acervo do Arquivo da Cúria Metropolitana de Florianópolis.

¹³ O documento pode ser encontrado no Livro de óbito 1799, mar. - 1804, out. Imagem 020-123. Microfilmado, pode ser acessado no link: <<https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-Y3S1-9HZ?i=19&wc=MFKF-KTL%3A1030404601%2C1030404602%2C1030529001&cc=2177296>>

¹⁴ Joze Piá. Aos vinte e cinco dias do mês de dezembro de mil setecentos e oitenta e nove, nesta Villa de Nossa Senhora do Desterro, da Ilha de Santa Catarina faleceu, de hua postuma Jozé piá, natural da Aldeia dos Índios, idade doze anos não se confessou por não chamarem a tempo, foi encomendado e sepultado no semitério, do que fiz por constar este termo. Coajudtor Joaquim de Santana ou Sant'Anna Campos. **Transcrito por mim, sem alterar a norma ortográfica adotada pelo padre que fez o registro.**

Eni Orlandi, em “As formas de silêncio”, se pergunta: “Como o índio foi excluído da língua e da identidade nacional brasileira?”. Por certo que desse questionamento surgem inúmeras outras perguntas e sentidos diversos para as palavras já muito marcadas, por exemplo, “índio”, “exclusão”, “língua” e “identidade”. Desta forma, eu gostaria de nunca esquecer de perguntar: A quem se dirige esta tese, e por onde ela vai circular? Como um mestre em Ciência da Linguagem, escritor de alguns livros, jornalista com formação em Comunicação Social e também Direito vai conseguir redigir um texto que não dialogue apenas com a comunidade científica, especialmente aquela ligada a área da Análise de Discurso Francesa como proposta por Michel Pêcheux? Como este texto nosso, esta tese, será lida por estes alunos indígenas que disputam um espaço fronteiro, entre nós e eles, entre os indígenas e os não-indígenas? A questão da legibilidade, em nossa perspectiva, não é uma questão de decodificação ou de cognição, mas uma questão de historicidade. Ou seja, a legibilidade está diretamente relacionada com o compartilhamento de sentidos prévios, necessários à interpretação.



Figura 5 – professora djuruá aprendendo os grafismos: uma troca

Diante do exposto, nós nos questionamos: Através de que registros os povos indígenas mantêm viva a sua cultura, e o que dela se perde no processo da escrita?

1 INTRODUÇÃO

“[...] “Apesar disso, os brancos acham que não sabemos de nada, apenas porque não temos traços para desenhar nossas palavras em linhas.”. (Davi Kopenawa)

1.1 DA ESCOLHA DO TEMA

Em “A queda do céu: palavra de um xamã yanomami”, livro organizado pelo antropólogo francês Bruce Albert, a partir de falas gravadas em diálogos com o xamã yanomami Davi Kopenawa, primeiramente publicado em 2010, Kopenawa relata que: “Apesar disso, os brancos acham que não sabemos de nada, apenas porque não temos traços para desenhar nossas palavras em linhas. Outra mentira! Nós ficaríamos ignorantes, mesmo, se não tivéssemos mais xamãs.”. (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 458). Há duas questões que nos interessam nesta fala, para a escrita e apresentação desta tese: o uso político (simbólico) da escrita do branco, que vamos optar por dizer **não-indígena**; e a resistência, por meio da condição xamânica, que pode ser compreendida como a religiosidade ou espiritualidade para uns, mas que pode ser referir à ancestralidade, aquilo que é legado dos antepassados, por gerações, e que é próprio de um povo. (AULETE DIGITAL, 2023).

Em relação à escrita, talvez o povo M’Bya Guarani a compreenda na sua condição material, como uma prática social e discursiva na qual as posições políticas estão sempre presentes em contradição, em duas lutas que se sobrepõem: - uma de classe (existência) e outra de places (sobrevivência). (ORLANDI, 2007, p.11-20). A escrita para o indígena é uma alteridade que precisa ser enfrentada e vencida, e este é um processo violento porque no interior dessa luta está a narrativa do mundo não-indígena. Na primeira citação de Kopenawa que trazemos, referente ao capítulo “A queda do céu”, no subtítulo “De uma guerra a outra”, Bruce Albert faz um comentário, como nota de fim de seção, na palavra *linhas*, que menciona que as declarações ali feitas por Davi Kopenawa foram gravadas antes da criação de um projeto de alfabetização em língua yanomami, em Watoriki, em 1996. De acordo com Bruce Albert, havia uma preocupação de Davi Kopenawa para que os jovens Yanomami dominassem a escrita não-indígena para melhor defenderem seus direitos, mesmo

que Davi Kopenawa fosse resistente, do ponto de vista xamânico, à escrita e ao conhecimento do branco. (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 678).

A preocupação de Davi Kopenawa ainda ressoa entre os Guarani, no litoral catarinense, e quando nos propusemos a escrever a respeito deste tema, foi Daniel Kuaray Timóteo, professor indígena e aluno (atualmente) do Mestrado, que nos



Figura 6 - Pewãre porã Tchere Tarã Kuery. Bem-vindos parentes!

corredores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizou uma defesa do motivo deles, dos alunos indígenas estarem ali, realizando um curso acadêmico em nível superior, para “aprenderem as ferramentas dos djuruás (não-indígenas) e continuar a defender um modo de vida ancestral, o nhanderekô, dos Guarani”. Toda defesa de Daniel Kuaray Timóteo, em narrar sua ancestralidade-migratória e defender a terra indígena conquistada com muita luta, também era um discurso contra as pregações de missionários evangélicos do Summer Institute of Linguistics (SIL)¹⁵ que

¹⁵ De acordo com o professor-pesquisador, Wilmar da Rocha D’Angelis, o Summer Institute Linguistics é um: “Empreendimento missionário iniciado nos Estados Unidos na década 30 (‘com vistas à preparação de missionários e traduções bíblicas’ – Lepschy, 1975:80), perfeitamente integrado com outras iniciativas norte-americanas nos países subdesenvolvidos. Nas palavras de John Carrol (1973:235), “o Instituto Linguístico de Verão (...) é mantido por certos grupos religiosos e organizado primariamente com o objetivo de ensinar os aspectos da linguística que são de serventia a missionários e tradutores da Bíblia”. O linguista Kenneth Pike foi presidente do SIL entre 1942 e 1979

ao ensinar tentam sempre impor um discurso bíblico, determinando o que entra e não entra da formação sociocultural dos povos indígenas, e conseqüentemente substituindo suas crenças por uma outra formação, a cristã ocidental. Neste sentido, a contradição entra como forma de colonização:

A equivalência entre o mundo cristão e o mundo nativo pela tradução é estabelecida pelo missionário: cabe a ele a tarefa de determinar o que deve ser resgatado na cultura nativa para compor o discurso bíblico. A tradução bíblica colonial tem como figura central o missionário, e não o falante nativo. (BARROS, 1993, p. 20)



Figura 2 – *A primeira missa, de Vitor Meirelles. O imaginário do índio submisso nas artes.*

O gesto de resistência de Daniel Kuaray Timóteo é, portanto, resultante de todo um processo de colonização. Ainda é preciso resguardar a aldeia e o modo de vida Guarani, o nhanderekô, de todas as formas de imposição de um projeto político e pedagógico que não representa o modo de vida Guarani. Ao mencionar o

(cf. Relatório Anual da SIL, no endereço: http://www.sil.org/sil/annualreport/portuguese_2000.pdf, acessado em 25.08.2002). (D'ANGELIS, 2007, p.44)

nhanderekô, como necessidade de preservação da cultura Guarani, o escritor-pesquisador Domingos Nobre menciona que:

Como sabem que são depositários de uma cultura milenar que precisa ser preservada, os professores se esforçam, em suas aulas temáticas, por incluir *histórias, atividades e brincadeiras* que são do acervo cultural tradicional indígena guarani, conforme seu Projeto Político Pedagógico (...) por exemplo, as velhas histórias de animais que eles gostam tanto de contar e, com elas, rir.”. (NOBRE, 2009, p.42)

O antropólogo Luís Donisete Benzi Gurpioni, ao estudar as representações sobre os índios nos livros didáticos utilizados entre 1985-1995, enfatiza que: “[...] esse material é, muitas vezes, o único disponível para os alunos e mesmo para os professores. Nas casas brasileiras, os livros mais comuns são a Bíblia e as obras didáticas.”. (FUNARI, PIÑON, 2016, p.96).

Esse não é o foco de nosso trabalho, porém, é importante mencionar, e é sempre um alerta aos professores não-indígenas, especialmente ao leitor atento à história narrada nas escolas brasileiras sobre os indígenas, e que a representação pictórica, em imagens do *índio* (para usar um termo do ensino convencional), principalmente a leitura que o período imperial brasileiro faz do *índio* do período colonial, está sempre ligada ao cristianismo. Há muitos exemplos, mas podemos citar, aqui, o quadro de Vitor Meirelles, “A primeira missa”, de 1861, a litografia “Tavaquara sobre o Xingu”, de Adalbert Prinz von Preussen, de 1842, “O último tamoio”, de Rodolfo Amoedo, de 1883, e, já no período republicano, a icônica obra de Benedito Calixto, de 1927, “Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu”, por Benedito Calixto (1927), que consta do acervo do Museu do Ipiranga, e mostra como a pregação de jesuítas como Anchieta e Nóbrega no Brasil foi: “[...] uma inculturação recíproca entre a influência do cristianismo para as crenças e costumes dos nativos, utilizando elementos da cultura indígena como uma melhor forma de ensinar a doutrina cristã para eles.”. (CORRÊA, 2023). Há referências na Literatura, no Cinema, e em outras formas de manifestação artística, mas consideramos trazer aqui apenas para demonstrar, *en passant*¹⁶, como este imaginário de um indígena idealizado pelo não-indígena, provoca ainda na atual geração indígena, preocupação na forma de contradição e resistência diante da opressão que ainda existe.

¹⁶ *En passant* é uma expressão francesa, muito utilizada por jogadores de xadrez, para captura na diagonal, porém, a expressão é muito comum no meio acadêmico para dizer que se está dizendo apenas de passagem, sem aprofundamento do tema.

Este é um trabalho de tese que transita por produções simbólicas dos Guarani do litoral catarinense, notadamente aqueles que são alunos oriundos da escola da aldeia M'Biguaçu, porém, julgamos importante, trazer para este debate inicial, a obra "A queda do céu" porque ela se insere no movimento de resistência indígena, ainda que a transcrição das palavras de um indígena seja realizada por um não-indígena; e porque a obra mostra como este movimento de resistência passa por um debate da apropriação da escrita do não-indígena, algo que aconteceu com todas as nações e etnias indígenas nas Américas, e que também afeta os Guarani. Assim, se um aluno indígena, de uma aldeia guarani, do litoral catarinense, se desloca da terra indígena em que está circunscrito para ocupar um espaço que é próprio do não-indígena - o banco de uma faculdade, nos interessa questionar/investigar a posição desse sujeito indígena no contato com o sujeito não-indígena na contemporaneidade, considerando a noção de sujeito do ponto de vista do discurso¹⁷.

Com base em nossa pesquisa, para tecer esta tese, nos parece possível dizer que não são os indígenas que têm dificuldade em se adequar à escrita e ao conhecimento do não-indígena, é o ensino do não-indígena que precisa acolher formas outras de pensar e de transmitir saberes¹⁸.

É na movência dos sentidos que compreendemos a importância de se adotar uma perspectiva para olhar os materiais produzidos pelos indígenas, pois o discurso olha para a palavra em movimento, a prática da linguagem.

O trabalho do simbólico: "[...] está na base da produção da existência humana.". (ORLANDI, [1999], 2015, p. 13).

Umberto Eco nos lembra que a tese: "[...] consiste num trabalho datilografado, com extensão média variando entre cem e quatrocentas laudas, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se. (ECO, [1977], 2004, p.1). Aprendemos a datilografar numa velha *Olivetti Studio 44*, e nesta contemporaneidade, às portas de uma sociedade que vai aprendendo a lidar com a chamada inteligência artificial, Umberto Eco continua atual. Um problema

¹⁷ De acordo com Michel Pêcheux, "não existe prática sem sujeito", assim, com Pêcheux, vamos compreender que: "[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.". (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 197. Esta explanação está na 4ª parte, de "Semântica e discurso", no capítulo III, "A forma-sujeito do discurso na apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos e da política do proletariado.". Em outras edições do livro, o debate consta na página 213.

¹⁸ Vamos detalhar melhor este debate mais adiante, porém, ficou evidente essa afirmação quando presenciamos as negociações da aldeia com a secretaria de estado da educação para que a escola indígena fizesse valer o projeto político pedagógico, e o calendário de atividades da aldeia.

continua um problema porque para quem pesquisa é imprescindível fazer perguntas. Umberto Eco, aliás, nos apresenta quatro regras básicas para escolha do tema de uma tese:

- 1) *Que o tema responda aos interesses do candidato* (ligado tanto ao tipo de exame quanto às suas leituras, sua atitude política, cultural ou religiosa).
- 2) *Que as fontes de consulta sejam acessíveis*, isto é, estejam ao alcance material do candidato;
- 3) *Que as fontes de consulta sejam manejáveis*, isto é, estejam ao alcance cultural do candidato;
- 4) *Que o quadro metodológico de pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato.* (ECO, [1977], 2004, p.6)

O universo indígena foi escolhido para esta tese, e ele está ligado aos interesses deste pesquisador, tanto às leituras e pesquisas realizadas, quanto a atitude política e cultural. O proponente desta tese é pesquisador da temática indígena, porém, não é considerado um indígena, assim, foi necessário conhecer de perto a aldeia ou terra indígena mais próxima de casa.

1.2 CARACTERIZANDO A ALDEIA

Recortada pela Rodovia Federal Governador Mario Covas, a BR-101-SUL, encontra-se a Aldeia ou Terra Indígena Yyn Moroti Wherá ou, em português *Águas belas que brilham* (mais conhecida por Aldeia M'Biguaçu). A Aldeia está localizada no bairro de São Miguel, município de Biguaçu, uma antiga póvoa ou freguesia, que recebeu migrantes dos arquipélagos dos Açores e Madeira, a partir de 1750, a poucas léguas da Armação Baleeira de Nossa Senhora da Piedade, conforme a historiografia catarinense menciona.



Figura 8 – Aldeia M'Biguaçu. Ao fundo a Baía de São Miguel e as Ilhas de Anhatomirim e Santa Catarina.

O Censo 2010, do IBGE, apontava para o Estado de Santa Catarina uma população residente de 18.213 indígenas (IBGE, 2010). O município de Biguaçu concentra quatro aldeias, e de acordo com o referido Censo, em 2010, 571 pessoas se declaravam indígenas. Há dados parciais do Censo 2022, porém, ainda não são conclusivos, então, optamos por mencionar apenas os dados de 2010. Além da M'Biguaçu, no bairro de São Miguel, temos outras três aldeias em Biguaçu: a *Mymba Roqa*, na localidade conhecida como Amaral; a Aldeia *Itanhaém*, no Morro da Palha, e a *Ygua Porá*, na localidade do Amâncio. Por meio de dados da FUNAI, até o ano de 2009, a Aldeia M'Biguaçu concentrava uma população aproximada de 110 habitantes numa área de 59 hectares. (NEIRAS et. al. 2009). Em nossas pesquisas e visitas a aldeia M'Biguaçu, observamos que este número de habitantes, entre os anos de 2019 a 2023, é de aproximadamente 130 indígenas, principalmente das etnias Nhandeva e Embyá (m'bya), havendo ocorrência de outras etnias indígenas.

A aldeia M'Biguaçu concentra apenas 59 hectares, porém, ela é homologada e regulamentada desde 6 de maio de 2003. A terra indígena¹⁹ está comprimida num

¹⁹ De acordo com a legislação brasileira vigente, (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades: Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas, doravante Terra Indígena (TI); Reservas Indígenas; Terras Dominais; e interditadas.

Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas: São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.

Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Existem terras

ambiente em constante conflito com a área urbana da Grande Florianópolis. A Mata Atlântica é abundante, porém, há pouca área para plantio do milho, do feijão, da mandioca e do trigo. Também, o espaço para construção de casas é escasso. As lideranças indígenas mostram a necessidade de uma área, já pleiteada, para expansão da aldeia.



Figura 9 – O plantio do milho e outras monoculturas exige o engajamento de toda aldeia.

Em abril ocorre as chamadas semanas culturais, em que jogos são realizados, reencontros de parentes e amigos, e esta prática contribui para manter o contato com não-indígenas, bem como não perder vínculos afetivos e familiares. Manter o modo de vida Guarani (nhandereko) é outro desafio que aparece na forma de contradição mesmo quando se trata de manter rituais próprios da cultura porque há uma constante

indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional.

Terras Dominiais: São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.

Interditadas: São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Modalidades de Terras Indígenas.** <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 20 maio 2019.

troca de saberes com a sociedade não-indígena, mesmo sabendo que essa troca não funciona do mesmo modo para os indígenas. Daniel Kuaray Timóteo e Gennis Ara'i, professores da aldeia e alunos do curso de mestrado da UFSC, relatam que, além disso, a juventude indígena se vê muito atraída pelo mundo do não-indígena e vai se afastando do nhandereko. Entre os mais velhos e defensores do nhandereko, é preciso manter os rituais guarani vivos, repetindo o gesto que mostramos, no início desta introdução, realizado pelo xamã yanomami Davi Kopenawa, principalmente nos momentos dos rituais da busca da visão, do plantio e da colheita, e do xondarô.



Figura 10 – O ritual do xondarô é uma manifestação que lembra a luta por espaço e terra, sem esquecer as cantorias, as danças, a alegria dos rituais coletivos.

1.3 APROFUNDANDO O TEMA DE PESQUISA

Durante o percurso da tese, escrevemos um ensaio e um artigo que ajudaram a compreender o funcionamento da escola da aldeia indígena – e houve, por muito tempo, a intenção de aprofundar um gesto de análise que o escritor-pesquisador Domingos Nobre realizou na escola Guarani da Aldeia Sapukai, localizada em Bracuí, em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Porém, a pandemia da COVID-19 exigiu uma mudança de planos. Além da leitura dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos indígenas, em nível de graduação, o que permitiu a ampliação da troca de

experiências e práticas, tivemos acesso às leituras de autores indígenas e autores que bordejam o tema desta tese.

Nem sempre as fontes de consulta estiveram acessíveis ou fáceis de manuseio porque tratamos de um tema pouco abordado pela linha de pesquisa de texto e discurso, muito embora existam obras importantes, como por exemplo, a obra da professora Eni Puccinelli Orlando, “Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo”, “Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX, do professor José Horta Nunes, e adicionaríamos mais dois trabalhos, na forma de artigo, e que auxilia nesta perspectiva da análise dos instrumentos linguísticos, que se chama “A língua como esquecimento: um exemplo brasileiro”, escrito e publicado por Francine Mazière e Solange Leda Gallo, em 2007, e as análises da pesquisadora Águeda Aparecida da Cruz Borges, entre as quais, o livro “Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena”; o artigo “Efeitos de sentido da temporalidade: determinação do lugar indígena”, publicado como suporte à tese de doutorado da autora; e também os trabalhos da pesquisadora Maria Aparecida Honório-Ceci, entre os quais, “O vocabulário geográfico brasileiro e a construção da identidade linguística”, ou também sua tese intitulada “Espaço Enunciativo e Educação Escolar Indígena: Saberes, Políticas, Línguas, e Identidades”.

Na área de cultura, do PPGCL, a temática indígena ganha visibilidade com as leituras e debates de trabalhos de antropólogos e pesquisadores da Filosofia da Linguagem. Há o relevante trabalho de pesquisa denominado “Do apocalipse à resistência: perspectivas indígenas para uma abertura na história”, coordenado pela professora Ana Carolina Cernicchiaro, que integra as linhas de pesquisa: Linguagens e perspectivas teóricas da arte; e Linguagem e Cultura.

Entre as leituras, a partir de escritores indígenas, que trouxeram contribuições para esta tese, estão: “Ideias para adiar o fim do mundo”, e “A vida não é útil”, de Ailton Krenak; “Tupã Tenondé: a criação do universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani”; e “A Terra dos Mil Povos: história indígena do Brasil contada por um índio”, de Kaka Werá Jecupé; “A queda do céu”, de Davi Kopenawa, escrito em parceria com Bruce Albert, além de outras obras, que não diretamente escritas por autores indígenas, mas que trabalharam muito bem em apoio à causa dos povos indígenas, como, por exemplo, “Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?”, do professor Wilmar da Rocha D’Angelis, “O brincar: e suas relações interculturais na escola indígena”, de João Luiz da Costa

Barros; o belíssimo “Roça barroca”, de Josely Vianna Baptista; e “Introdução às línguas indígenas brasileiras”, de J. Mattoso Câmara Junior. Gostaria também, de citar duas obras que nos ajudaram muito a retomar um debate que iniciamos na dissertação, acerca da gramatização, e que são: “A revolução tecnológica da gramatização”, de Sylvain Auroux, e “Tecnologia e esquecimento”, de Vitor Pequeno. Para uma perspectiva histórica e social, contei com a prestimosa leitura do livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, do antropólogo Darcy Ribeiro.

Quanto ao **quadro metodológico**, com respeito as demais formas de análise, nós optamos pela linha de pesquisa em Texto e Discurso, com base na Análise de Discurso Francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux. Essa teoria que vai nos acompanhar no percurso da Tese, e que teremos ensejo de tornar mais visível seu funcionamento, em linhas gerais é um saber em movimento, inquieto e sempre em revisão, com um tripé teórico na Linguística, Marxismo, e Psicanálise, respectivamente, a partir de Saussure, Marx e Freud. A respeito do **procedimento metodológico**, exploramos, ao longo da tese, noções importantes da AD, como pré-construído, condições de produção, interdiscurso e memória, posição-sujeito, esquecimento, historicidade, e adentramos, de certo modo, ao tema das materialidades discursivas.

1.4 DOS OBJETIVOS DA TESE

O objetivo geral de nossa tese é compreender como as formas textuais de mediar saberes, próprias dos povos indígenas, estão se relacionando com as tradicionais formas textuais do discurso acadêmico, nos trabalhos produzidos por alunos indígenas que estão terminando uma licenciatura oferecida pela UFSC.

Dos objetivos específicos desta tese, elegemos quatro aspectos que explicam nosso percurso de pesquisa. O primeiro objetivo específico é procurar enunciados próprios do Discurso de Oralidade na textualização dos TCC dos estudantes indígenas (marcas/pistas).

O segundo objetivo específico é relacionar esses “possíveis” enunciados à materialidade discursiva de um discurso mais abrangente, que acontece na aldeia, entre interlocutores indígenas.

O terceiro objetivo específico é discutir a contradição presente em todos os níveis, e que tem ligação direta com os processos de (colonização). É o campo da luta

em todos os níveis, o confronto que apontamos como presente na colonização e que produz, ainda, seus efeitos.

O quarto e último objetivo específico é apontar possíveis furos, escapes (fugas), saídas, projetos, no âmbito da aldeia M'Biguaçu.

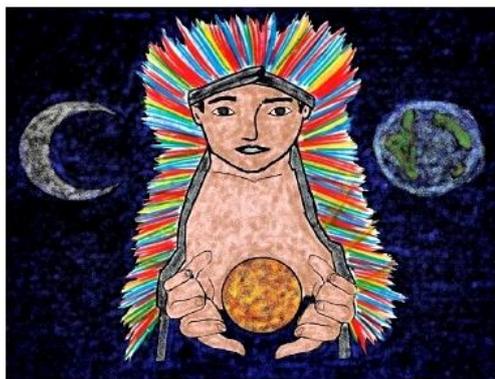
1.5 OS TCCs DOS ALUNOS INDÍGENAS

Ao entrar em contato com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no Departamento de História da UFSC, nós não tínhamos a dimensão da potencialidade do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica para as populações indígenas. Trata-se de uma população que sofre um peso gigantesco da especulação imobiliária, e da constante tentativa de redução das atividades realizadas nas aldeias. De acordo com o site da UFSC²⁰, que acolhe os dados e informações atinentes ao curso, o enfoque é “Territórios e Conhecimentos Indígenas no Bioma Mata Atlântica”, e podem cursar alunos dos Povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC), com Ensino Médio completo ou em conclusão. O regime é o presencial, porém, com a pandemia da COVID-19 foi necessário repensar as estratégias para garantir que os alunos não ficassem sem aulas e orientações. O curso, regulamentado pela Resolução 004/CEG/2010, em 28 de abril de 2010, menciona que naquele momento já havia um Projeto Político Pedagógico (PPP), porém, o PPP apresentado no site do curso já é do ano de 2014.

²⁰ O site do curso pode ser acessado por meio do link: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA
ATLÂNTICA

NHAMANDU: Histórias e Narrativas Guarani



Ismael de Souza

Figura 11 – TCC do aluno indígena Ismael de Souza

Há a possibilidade de se acessar os trabalhos dos alunos por meio do endereço eletrônico/página do curso, o que torna pública a produção e auxilia na divulgação do conhecimento indígena por meio dos textos acadêmicos. Nossas observações iniciaram quando os alunos estavam na fase de conclusão dos TCCs, e nossa contribuição sobreveio de duas formas: como revisor das normas técnicas da ABNT, além da formatação de alguns trabalhos na plataforma do editor de textos WORD, da Microsoft; e como orientador *ad-hoc*, de alguns alunos, como a Minduá e o Daniel Kuaray, por exemplo. Foi muito gratificante e de um aprendizado especial ter participado deste momento com os alunos. Nossa aproximação se deu em várias ocasiões, seja conversando nos corredores nos momentos dos intervalos, seja observando como lidavam com as ferramentas de formatação do editor de textos²¹, e com as angústias em concluir um trabalho para ser entregue para avaliação dos professores-orientadores. Havia, na sala de aula, alunos de outras etnias indígenas, além dos Guarani, também os Kaingang e Laklãnõ/Xokleng. Também conversamos com alunos de outras etnias, mas em grande parte do tempo estávamos com os Guarani. Ao término do curso, presenciamos a apresentação de 22 trabalhos de conclusão de curso dos Kaingang e Laklãnõ/Xokleng; e 15 trabalhos dos Guarani.

Nós nos dedicamos à leitura dos trabalhos dos Guarani, no entanto, constatamos que há, também entre os trabalhos dos Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, uma riqueza nas pesquisas, notadamente na área de educação e de costumes. Entre os trabalhos de conclusão de curso dos Guarani, concentrei mais esforços nas

²¹ Naquele momento, realizávamos a leitura do trabalho de tese do Vitor Pequeno, que se tornou livro, “Tecnologia e esquecimento”, e neste trabalho de pesquisa há marcas, vestígios, do funcionamento do editor de texto WORD na produção acadêmica, daí haver um olhar para esta questão.

pesquisas da Minduá (Silvana Minduá Vidal Veríssimo), do Daniel Kuaray Timoteo, da Ara'i (Gennis Martins Timoteo), do Ismael de Souza, do Darci da Silva Karai Nhe'ery, e do Sandro Silva. Tornei-me mais próximo, mais amigo destes alunos, passando a frequentar com mais regularidade os espaços da aldeia M'Biguaçu. Fui convidado a participar da tomada de decisões em projetos da aldeia, como a construção da Casa de Memória, a reforma do teto da OPY (Casa de reza), a aquisição de ferramentas para o plantio, exposições de artes e apresentações de videodocumentários (como é o caso do Canoa Bordada de Garapuvu), e o desenvolvimento de uma revista-livro para obtenção de recursos para custear a formatura de quatro alunas do ensino médio técnico em Meio Ambiente.

Dos 15 trabalhos dos alunos Guarani, nós destacamos seis trabalhos que dialogam melhor com a nossa proposta que nesta análise tem por objetivo buscar nos TCCs marcas/vestígios que vieram de um discurso de oralidade. Muito embora, os demais trabalhos também tenham destacada importância, os TCCs dos alunos Darci da Silva, Daniel Timóteo Martins, Gennis Martins Timóteo, Ismael de Souza, Silvana Minduá Vidal Veríssimo e Sandro Silva, trazem marcas discursivas, que recortadas, permitem abordar como “[...] o Estado brasileiro silencia existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira.”, (ORLANDI, 2007, p.57), portanto, sendo compreensível como: “[...] na base dos enunciados em referência ao objeto fixam marcas linguísticas que atualizam um discurso remoto, da colonização.”. (BORGES, 2011, p.21). Nós elegemos/escolhemos os trabalhos de: **Darci da Silva (1)**, que atende pelo nome indígena Karai Nhe'ery, e que no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, apresentou o TCC “Nhemongarai: Rituais de Batismo Mbya Guarani”, para obtenção do título de Licenciado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Terminalidade Artes e Linguagens, e foi orientado



Figura -9 Representação de Nhamandu, divindade sol.

2- NHAMANDU

Kuaray ma nhambojerovia va'e, inhe'e va'e, nhande yvapyte javi.

Kova'e Kuaray ma ogueroko amboae tery, ha'e ma oncoexakã nhe'e kuery ijavive, nhe'e haxa aemi Apyka Ae rure ma ou Nhamandu Mirim ju, Kuaray ramungua ae (Nhamandu Mirim, Ko'e Mboja, Vênus).

Mbya kuery kazo py ma, Kuaray oikotêve irũ rã, a'e vy ma Nhanderu ombojera irũ rã

Figura 3 – TCC do aluno indígena Ismael de Souza

pelas professoras, Evelyn Martina Shuler Zea (orientadora) e Bárbara Elice da Silva de Jesus (coorientadora). **Daniel Timóteo Martins (2)**, que atende pelo nome Guarani de Kuaray, e que é mais conhecido na aldeia como Daniel Kuaray Timóteo, que apresentou o TCC “Moã ka'aguy regua - Tekoa MBiguaçu: as memórias das plantas medicinais”, para obtenção do título em Licenciado na Área de Conhecimento Ambiental, sob a orientação da professora Nádia Heusi. **Gennis Martins Timóteo (3)**, que também se chama Ara'í, que apresentou o TCC “Kunhangue Arandu Rekó, Ta'Ánga Re A'Égui Nhembopara: sabedoria dos ciclos de vida das mulheres guarani em pinturas e palavras”, para obtenção do título em Licenciado na área de conhecimento ambiental, sob a orientação da professora-doutora Evelyn Martina Shuler Zea. **Ismael de Souza (4)**, cujo nome indígena é Karai, que apresentou o TCC “Nhamandu: Histórias e Narrativas Guarani”, para obtenção do título em Licenciado em conhecimento ambiental, orientado pela professora doutora Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto. **Silvana Minduá Vidal Veríssimo (5)**, a Minduá, com o TCC “Educação Tradicional e o Uso da Tecnologia na Infância Guarani - Kyringue Onheovanga Ha'e Jurua Mba'e Oiporu Onhembo'ea Py”, para obtenção do Grau de Licenciada com ênfase na área de conhecimento ambiental, sob a orientação da professora Antonella Imperatriz Tassinari, e da coorientadora, Elis do Nascimento Silva. **Sandro Silva (6)**, com o TCC: “Os Tipos de Grafismos na Cultura Mbya Guarani e seus significados na atualidade”, para obtenção do título de Licenciado em Linguagens, sob orientação da professora Clarissa Rocha de Melo. Menciono, ainda, os trabalhos realizados pelos alunos e alunas: Elizandro Karai Antunes, com o TCC “Nhandereko Ypy Kue”, Floriano da Silva, “Comida Guarani da Aldeia Tekoa Marangatu”, Hugo de Oliveira Karai, “Casa tradicional Guarani”, Jovani Tataendy, “Mbyá Rembiapó artesanato guarani”, Juçara de Souza, “O olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais”, Marco Antonio, “Povo Guarani Mbya”, Mariza de Oliveira, “Agricultura e sabedoria, e Leonardo Gonçalves “O Xondaro”.

1.6 DA ESTRUTURA DA TESE

A tese é composta por uma apresentação e um introito, além dos capítulos, bem como das considerações finais. A **apresentação** traz um panorama geral e primeiras inquietações acerca do tema abordado. Nossa tentativa de entrada é pelo simbólico, pela linguagem, pelo discurso.



Figura 13 – Com os alunos/professores indígenas no processo de aprender-aprender.

O capítulo 1, “Uma escola ou condições de produção do material acadêmico”. Neste capítulo situamos a aldeia e seus desafios na contemporaneidade. Explicamos nossa escolha pela análise de discurso francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux; mostramos nossa entrada na OPY, a casa de reza, e primeira escola Guarani; os desafios impostos pela pandemia da COVID-19; uma tentativa para compreender a Educação indígena e a Educação escolar. Refletimos sobre o universo da sala de aula indígena, e todos os ataques que sofreu, especialmente dos missionários evangélicos, numa tentativa de reedição do projeto jesuítico.

Compreender o processo de resistência por meio da escola significa entender as condições de produção dos trabalhos acadêmicos produzidos pelos indígenas, agora alunos da universidade. O Plano Político Pedagógico da escola indígena é uma barreira/soleira com a qual os indígenas precisaram conviver e aprender a língua e a ciência do não-indígena, porém, permanecendo indígena.

O capítulo 2, “Tapé Arandu: uma perspectiva discursiva”, apresentamos a perspectiva teórica, com base na Análise de Discurso, necessária para análise dos textos produzidos pelos alunos indígenas ao término da licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica, oferecida pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

O capítulo 3, “Tapé Arandu: análise dos trabalhos de conclusão do curso de licenciatura indígena”, por meio do dispositivo da análise de discurso, nós analisamos trabalhos de conclusão de curso realizados por alunos universitários oriundos da escola da aldeia, para encontrar as materialidades discursivas e pontos de deriva importantes. Entendemos esses trabalhos como um (re)encontro com o limiar fronteiro, a soleira entre o Discurso de Oralidade e de Escrita. A análise é um processo de percepção, de observação, estar junto, portanto, o analista de discurso não somente manipula um dispositivo de análise, mas, ao fazê-lo, o faz a partir de um recorte por ele incontornável, pois trata-se de sua posição-sujeito.

Nestes TCCs analisados há dois conjuntos de saberes pré-construídos²²: **1)** aqueles que são negados pelos sujeitos-indígenas na tomada de posição na forma da contra-identificação, e em relação a esses, minha hipótese é que são relativos à materialidade técnica da escrita - esses se constituem em não-ditos, não-realizados nos ditos dos sujeitos indígenas; e **2)** um outro conjunto que tem relação o intraduzível, o que não atravessa a soleira da porta da escrita, ou seja, esses são os saberes próprios da oralidade, que não correspondem aos saberes pré-construídos da Formação Discursiva (FD) relativa ao discurso acadêmico. São pré-construídos de outro discurso, um discurso de oralidade em confronto, que eu ousaria batizar de **discurso indígena**. Chegamos a esse discurso pela via de construídos que não se sustentam nesses pré-construídos do discurso acadêmico.

²² As noções de pré-construído, de identificação e contra-identificação, de discurso de escrita e de discurso de oralidade, de materialidade técnica, entre outras, serão apresentadas e discutidas no desenvolvimento do capítulo.

2 UMA ESCOLA OU CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO MATERIAL ACADÊMICO ²³

“Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.”²⁴. (Ailton Krenak)

Neste processo de escrita, retornamos à aldeia M'Biguaçu em junho de 2021, após estar vacinado com a primeira dose da vacina para Covid-19, e após todos os moradores da aldeia estarem vacinados, com a primeira ou segunda dose, e/ou dose única da vacina²⁵. Talvez, ler esta explicação, daqui uns anos, possa soar estranho para muitos, mas também é importante deixar esse vestígio no texto para compreender que a pandemia da Covid-19 matou mais de 600 mil pessoas entre 2019 e 2021 no Brasil, e que a ausência de políticas públicas eficientes e eficazes impediram de salvar centenas de vidas, inclusive de indígenas. A experiência diante da pandemia da COVID-19 nos afastou meses do trabalho por atestado médico, com risco de doença crônica pulmonar, e houve significativo atraso do trabalho de pesquisa da tese em meses por estar em contato apenas virtual com a aldeia. O prejuízo para este trabalho foi imenso, observando que não estamos desenvolvendo uma pesquisa histórica, sociológica ou antropológica, e sim discursiva. E o discurso exige uma descrição muito precisa das condições de produção dos dizeres, para que possa haver, por parte do analista, compreensão das interpretações presentes. Não há como acessar esse universo contextual da aldeia, apenas em espaços informatizados.

Na aldeia, nossos amigos desenvolveram diversas atividades coletivas para despistar o isolamento que (ainda) afeta, especialmente, os mais vulneráveis. Observamos que em todo período em que a aldeia permaneceu fechada, isolada, recebemos algumas fotografias e vídeos das atividades da aldeia M'Biguaçu. Entre

²³ Este capítulo é uma adaptação do ensaio para tese, transformado em Artigo Científico, defendido no V Sedisc - Seminário Discurso, Cultura e Mídia, e publicado pela Editora Pontes, em formato E-book, com o nome de “Uma escola na Aldeia: desafios da Aldeia M'Bya Biguaçu”, com a seguinte referência bibliográfica: BRENUVIDA, William Wollinger. **Uma escola na aldeia: desafios da Aldeia M'Bya Biguaçu**. IN: FLORES, Giovanna Benedetto (org.) et. al. Discurso, Cultura e Mídia: pesquisas em rede – Volume 4. 1. ed. Pontes: Campinas, 2021.

²⁴ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. Cia das Letras: São Paulo, 2020. P.14.

²⁵ Esta questão mudou bastante porque os órgãos de saúde decidiram pela aplicação de mais doses de reforço da vacina para COVID-19. Este autor, por exemplo, tomou as quatro doses de reforço disponíveis, atualizando também as vacinas da gripe até o Outono e Inverno de 2022.

essas atividades coletivas estão aquelas que dão contornos para ressignificar a escola dentro da aldeia. Eles mantiveram as atividades com os alunos e os não-alunos da escola, um trabalho envolvendo, atividades coletivas, e que são compartilhadas por todos os membros da aldeia. No período da pandemia, eles viram as obras de reforma da escola paralisarem, e presenciaram a construção da unidade básica de saúde, a UBS da Aldeia. Finalizada a obra no fevereiro de 2021, a UBS ainda necessitava aparelhada e assistida pelos órgãos de saúde pública, e por isso a UBS foi e ainda é pouco eficaz diante do combate a pandemia da Covid 19. As fotografias compartilhadas permitiram mostrar uma escola aberta, em roda, que circula saberes e permite circular sentidos outros, que questiona o que é dado como definitivo pelos mecanismos oficiais, que não deixa perecer narrativas antigas, tão presentes no dia a dia. É por aí que passamos à tentativa de compreender aquela escola. E foi o que conseguimos retomar a partir de junho de 2021.

Enquanto estamos tentando. Estamos no: “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p. 8). Os vestígios que procuramos estão em um discurso de contato do sujeito indígena com práticas de escrita e textos do Discurso de Escrita.

2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS E APRENDIZADOS

Quando me convidaram a conhecer a escola indígena da aldeia M'Biguaçu, observei que tanto a Opy (casa de reza) como a escola são os lugares em que o povo da aldeia se reúne para narrar memórias e atualizar questões que circulam na aldeia e para além da aldeia. Então, observei também que a partir desses lugares de saber, era possível compreender como os sentidos se produziam e circulavam, os costumes e práticas ainda existentes, como os rituais de oração e reza, bem como os rituais de plantio e colheita, os rituais de busca e cura. Além disso, encontrei textos produzidos pelos alunos indígenas, artigos científicos, TCC's e monografias, livros e revistas, pinturas e desenhos. Logo percebi a luta constante da aldeia por um projeto político pedagógico próprio. Retomamos a inquietação da nossa orientadora Solange Gallo, quando, em “Discurso da Escrita e Ensino”, ela afirma que: “[...] um brasileiro ensinar Português para outros brasileiros remonta, em princípio, como em qualquer cultura, à

questão do método, ou seja, o que deveria ser ensinado, ou de que forma ensinar língua materna?”, e Gallo continua a dizer que: “Essa consideração inicial está imbricada, então, em outra de cunho ideológico: ensinar (impor) uma norma, tida como culta, a todos os falantes, sem levar em conta as diferenças histórico-sociais.”. (GALLO, 1992, p.11).

No caso dos Mbya seria incontornável a necessidade de outro sentido para o ensino da língua portuguesa. Domingos de Barros Nobre (2009) não se eximiu de provocar questionamentos de quem luta, ao lado dos povos indígenas, “(...) na construção de uma educação indígena que corresponda tanto às expectativas quanto aos direitos, bem como às especificidades das populações indígenas no Brasil(...)” (NOBRE, 2009, p.11). É neste ponto que observamos a potência e a importância de uma escola indígena que também seja bilíngue, intercultural, diferenciada e autônoma. Aliás, quando a escola perpassa por esses valores, por estes conceitos, compreendemos que estão assegurados aí não apenas os direitos contidos na Constituição Federal de 1988, bem como na legislação infraconstitucional, conquista da sociedade brasileira e dos povos indígenas, documentos como: “(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas por meio do Parecer 14/99, da Câmara Básica do CNE, e normatizadas pela Resolução 03/99, da Câmara da Educação Básica do CNE.”. (BARROS, 2015, p.54). Nas palavras de Nobre, (2009, p.11):

“A heterogeneidade das experiências em educação escolar indígena no Brasil já indica a enorme dificuldade de se realizar qualquer tipo de avaliação desse panorama tão diversificado. Esse rico e contraditório universo compunha-se, em 2006, segundo os dados do Censo Escolar, de um quadro com mais de 174.000 alunos indígenas, distribuídos em mais de 2.400 escolas em Aldeias, com mais de 7.000 professores.”.

Como se pode observar, a Constituição promulgada em 1988, abriu espaço para um debate da questão indígena. Porém, essa legislação somente avança na década seguinte. O Parecer Homologado, do Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999, temos que:

Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilíngue e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e se constituírem como unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada esta condição, não se vê objeção que, em

alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas, possam albergar também, porém, secundariamente, a população não indígena. Neste caso, entretanto, esta última clientela, isto é, a população não indígena deverá, como disposição sine qua non, sujeitar-se às condições da clientela indígena. (MEC, 2020)

Classificar a/uma escola incomoda, tanto para quem se permite a (re)discutir a Pedagogia, como quem pretende analisar determinada escola, com as noções de uma teoria que está em constante movência, como é o caso da AD. Por certo que ao adentrar à escola da aldeia M'Biguaçu, eu questionei qual o modelo adotado/conquistado pelo povo da aldeia, pelos professores da aldeia, pelas lideranças da aldeia. Aprendi, antes com as lideranças da aldeia, e pude comprovar na obra de Nobre, que não dá para: “discutir uma provável pedagogia indígena sem situá-la numa determinada escola.”. (NOBRE, 2009, p.25), e isso acontece por uma questão que envolve a história de constituição da escola e do seu plano político pedagógico, bem como qual é a etnia que experimenta naquela escola. O diferencial desta escola está nessa observação. Então, qualquer pesquisador que tente compreender os sentidos que ali circulam, a partir da neutralidade, incorre em enorme erro.

Outro aspecto preponderante, e que não pode escapar ao olhar do pesquisador, e do analista, é a diferença conceitual entre o que a Pedagogia entende por Educação Indígena e o que é Educação Escolar. Portanto, quando eu fui convidado a participar de um ritual de plantio ou colheita do milho, ainda que apenas observando essa prática, ou quando fui convidado a Opy para ouvir cantos, rezas e narrativas dos mitos de origem, eu precisei compreender que os processos de transmissão de saberes, que são ensinados/transmitidos, de forma oral, diariamente, em rituais e mitos, fazem parte da Educação Indígena. “Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.” (GONÇALVES; MELLO, 2009).

Portanto, é possível compreender que: “O conceito de Educação Escolar tem relação com o processo de educação realizado em um sistema escolar de ensino, e sempre exige legitimação por parte de uma instituição de ensino, por exemplo.”. (BRENUVIDA, 2021, p.449-450). Há diferença com a abordagem da Educação Indígena, onde observamos o aprender-apreender dos saberes e costumes de um

grupo étnico, a repetição dos gestos, dos mitos, dos rituais, a marca acentuada do discurso de oralidade. (BRENUVIDA, 2021).

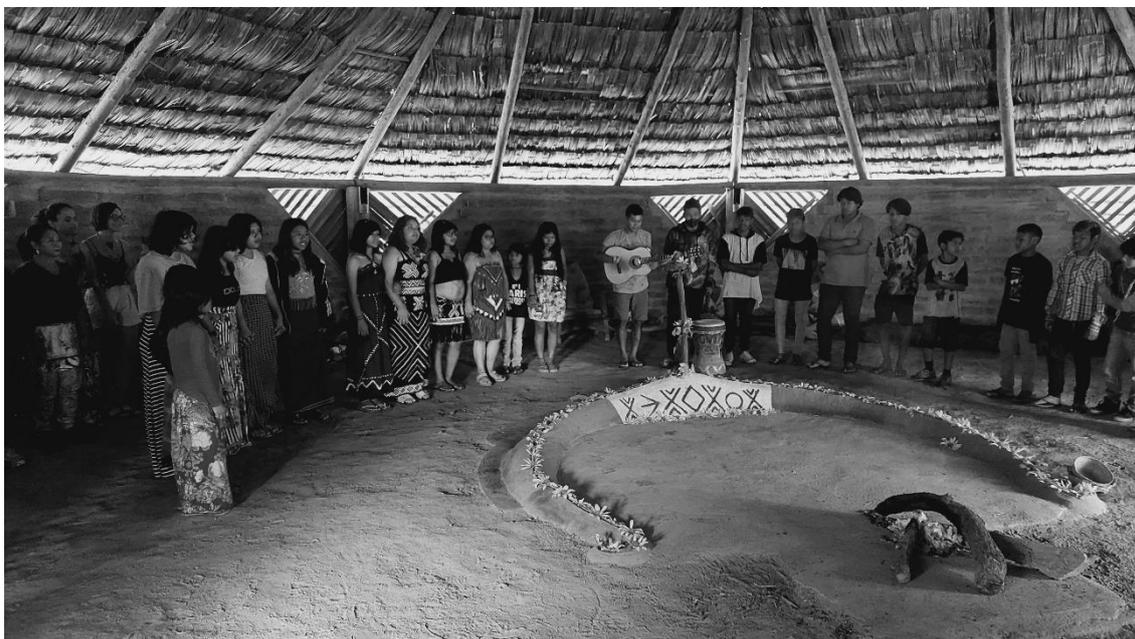


Figura 14 – Apresentação do Coral na formatura das alunas do Ensino Médio

Quando a pandemia da Covid 19 impediu que retornássemos a aldeia M'Biguaçu, em março de 2020, a escola da aldeia estava fechada para reformas. De que escola, porém, estamos falando? Da estrutura física construída pelo Estado? O prédio construído pelo Estado, de fato, estava fechado para reformas, antes ainda de março de 2020²⁶. Os moradores da Aldeia M'Biguaçu tiveram que improvisar, utilizando um anexo à cozinha coletiva²⁷. Conviveram, assim, por muito tempo, com o barulho ensurdecedor da BR-101 Sul, que corta a antiga localidade de São Miguel da Terra Firme, e também com a precariedade dos equipamentos disponíveis. A escola, porém, não estava somente numa estrutura física. Eles, os Guarani, eram a escola, porque a escola é isso, ela não está adstrita ao prédio, ao edifício sede. Tudo na aldeia é parte da escola, e isso é muito difícil para um não-indígena enxergar. A OPY, ou

²⁶ No ano de 2021, a escola já estava funcionando em sua estrutura fisicamente novamente. Estivemos lá em vários momentos, para presenciar a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos indígenas, os desenhos, especialmente, bem como estar reunido com alunos e professores para apresentação do documentário “Canoa bordada de Garapuvu”, que ajudamos a produzir entre 2017/2018, e que foi vencedor do Edital Elisabete Anrderle de Cultura 2018. A nossa preocupação com o documentário foi justamente mostrar a presença das práticas artesanais e ancestrais indígenas, especialmente na confecção das canoas bordadas de Garapuvu, e a influência direta, na história pesqueira catarinense, das técnicas de pesca legadas pelos indígenas.

²⁷ O cacique Hyral e as lideranças da Aldeia promoveram, este ano de 2022, uma ampliação do espaço da cozinha coletiva, garantindo mais segurança para os alunos que por vezes preferem utilizar aquele espaço para algumas aulas.

seja, a casa de rezas, similar a igreja dos não-indígenas é: “[...] periodicamente utilizada para palestras e conversas com o Karai²⁸ e demais lideranças indígenas com os alunos.”. (SANTA CATARINA, 2012, p.5).

Foi aí que compreendemos, pela primeira vez, o que havíamos lido nos livros, observando essa: “(...) distinção na utilização do Plano Político Pedagógico (PPP)²⁹, e as vivências do povo da aldeia com os saberes dos ancestrais. (BRENUVIDA, 2021, p. 450). D’Angelis e Veiga, 2001, abordam essa questão³⁰:

“O sistema educacional dos Guarani é como círculos concêntricos que têm, no seu âmago, a casa de reza (Opy), onde são ensinadas as histórias sagradas e onde se constrói o “ser Guarani” através de cerimônias rituais. Essa forma de ser é ensinada e reforçada no círculo familiar, com papel destacado para as mães como formadoras do caráter das crianças. Num círculo posterior, situam-se as relações do mundo do trabalho que põem em operacionalidade as regras sociais: divisão de tarefas por sexo, corresponsabilidade e complementaridade das relações de gênero e respeito às relações hierárquicas que organizam as formas de solidariedade no grupo.

E no círculo mais externo, situa-se a relação com os estrangeiros. É nesse círculo de fronteira com o exterior que a escola pode ser situada como instrumento formal de educação para as relações de contato, ou seja, para as relações diplomáticas. É nesse quadro que realizamos uma discussão sobre quais os conteúdos que deveriam ser tratados na escola e, em decorrência, a quem se destinaria cada um dos conteúdos.

²⁸ “Os Karai são as lideranças espirituais Guarani, juntamente com as Kunhã Karai (lideranças espirituais femininas), responsáveis pelas atividades xamânicas. Todos os Guarani podem executar atividades xamânicas, como assoprar a fumaça do cachimbo sagrado (petyngua) ou rezar, mas somente os Karai possuem relações diretas com os deuses e espíritos, e suas mensagens. Isso porque eles vêm do amba (morada celeste) dos Karai, e por isso são responsáveis e capazes de prevenir, diagnosticar e curar doenças, proteger a aldeia dos espíritos, transmitir as mensagens dos deuses, ensinar as belas palavras, e identificar o nhe’e (espírito) dos Guarani durante o batismo, localizando assim de qual amba vem a pessoa. Existem vários tipos de Karai, e eles são responsáveis por conduzir s comunidades em busca da condição de perfeição. Para isso, precisam buscar constantemente a purificação e o bom caminho, negando as coisas terrenas. Não é fácil ser Karai...”. Trecho extraído de uma página na Internet, com o título “A morada dos Karai”, em que há um texto curto, explicando o que é o termo Karai/Karai (com ou sem acento), e dois vídeos inseridos na plataforma Youtube, com os nomes: “NOMEAR – Bicicletas de Nhanderú”. Mencionei o vídeo aqui para mostrar como os Guarani estão ocupando lugares na Internet para transmitir, circular e perpetuar a cultura Guarani. Os vídeos podem ser encontrados no seguinte endereço: Disponível em: <https://historiaeculturaguarani.org/a-morada-dos-karai/> e podem ser baixados para facilitar o uso em sala de aula, nas conversas com os indígenas e não-indígenas.

²⁹ Em linhas gerais, para facilitar a leitura, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é: “[...] um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico/>

³⁰ Tal afirmação é realizada pelos autores na constância do Primeiro Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani. A obra é citada nas referências.

A partir do momento em que a pesquisa na/com a aldeia M'Biguaçu tomou força (como movimento), foi que amigos, parentes, pesquisadores e funcionários públicos, além (e principalmente) os curiosos vieram nos interpelar questionando como esse percurso de pesquisa estava se dando, observando que a pesquisa já se permitia a esse gesto de unir o dia a dia da aldeia com o olhar da Academia. Nossa resposta para aquela questão não estava completa (e ainda hoje não está, e penso que mesmo ao término desta Tese, não restará resolvida).

Cá estou eu, novamente nos extremos, na “soleira”, para utilizar um conceito de Massimo Cacciari, que “[...] parece indicar a ‘linha’ ao longo da qual dois domínios se tocam” (CACCIARI, 2015, p.13), um conceito que toca na Modernidade. No Estado Moderno, a ausência de relações, em espaços fechados, “fronteiras não tanto ou não mais físico-geográficas ou políticos estaduais, mas culturais, econômicas, ecológicas”, (CACCIARI, 2015, p.20) põe em causa a lógica da globalização, que através do conceito de soleira, deixa ver que onde existe a individualidade, a diferença se afirma como desigualdade. Cá estamos, na fronteira de dois mundos, talvez já mais dentro da intersecção do que propriamente na linha, porque também viemos de uma periferia, porque também pertencemos a uma aldeia, uma península, uma quase ilha entre o mar e a montanha, e que trava essa luta entre o que resta de uma formação sócio histórica, e a exigência, sutil, de uma nova ordem, de um discurso que caiba mais no cotidiano, transparente, homogêneo. (BRENUVIDA, 2021. p.451).

Também esse deve ser o maior risco da escola, em uma aldeia Guarani: o conflito entre o mundo moderno, capitalista, e nesta fase, um novo discurso de confronto, no limiar desta soleira, entre o mundo contemporâneo e neoliberal, e também o modo de vida Guarani (Nhandereko). “[...] no processo de contato interétnico, prestar um ‘desserviço’ à preservação cultural da comunidade e atrelar-se aos princípios do sistema capitalista da sociedade não-indígena, incorporando e difundindo valores do ‘jeito de ser juruá’ (Ywy Pory Kwery Reko) e não do ‘jeito de ser Guarani’ (Guarani Kwery Reko).” (NOBRE, 2009, p.27).

À medida em que são vinculadas as atividades da escola ao Nhandereko, crenças e narrativas Guarani, é preciso fortalecer o vínculo com as lideranças que lutaram e ainda lutam para manter esse estilo de vida Guarani. Alcindo³¹ e Rosa são

³¹ Em maio de 2023, durante a cerimônia que referendou o nome do cacique Hyral Moreira como coordenador da FUNAI (Região Sul), o avô dele, Alcindo, o Werá Tupã, com 113 anos de idade, estava lá presente, cantando e rezando na língua dos ancestrais. Para nós, que conhecemos seu

sempre lideranças espirituais lembradas pelos Guarani da aldeia M'Biguaçu por dedicarem suas vidas, desde a década de 1970, para que a aldeia, para que o povo Guarani não perca sua relação ancestral com os costumes e hábitos, tradições e transmissão de saberes. (VERÍSSIMO, 2020)

2.2 CONTEXTO DA ALDEIA E DA ESCOLA DA ALDEIA

Como já mencionamos, o espaço da sala de aula na escola da aldeia M'Biguaçu é diferente daquele que frequentamos como aluno, e também como professores. O palco de improvisado para as aulas se dá numa interação muito bonita entre alunos e professores, e as crianças não são cobradas, dialogam e coexistem com o espaço da sala de aula. (BRENUVIDA, 2021). Na experiência de Domingos Nobre com os Guarani da Sapukai, no Rio de Janeiro fora observado algo parecido: “Há uma enorme liberdade exercida pelas crianças guarani, que não são molestadas em quase nada. Só há alguma advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor, o que é raro.”. (NOBRE, 2009, p.35).

É o movimento que fomos comprovando na vivência com a aldeia M'Biguaçu, a presença marcante, principalmente nas crianças, de um espírito de descontração, de participação intensa e coletiva, e o espaço para grande curiosidade nas atividades lúdicas e escolares. Outras questões, ainda a serem abordadas, no decorrer desta tese, é a utilização do Guarani como língua de aprendizagem, quando é debatido o bilinguismo de manutenção e resistência; a forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita; a necessidade de preservação da cultura, o “Nhande reko”; e a presença de ritual e formalismo das aulas. (BRENUVIDA, 2021).

A Aldeia M'Biguaçu foi delimitada em 1999 e homologada em 2003, a partir de muitas negociações de lideranças indígenas, entre as quais Milton Moreira, do Tcharamõe Opyguá, seu Wherá Tupã, em português Alcindo Moreira, e da mulher dele, a Cunhã Karai Poty D'Já, em português, Rosa Cavalheiro Mariano. (BRENUVIDA, 2021, p. 452-453). “A aldeia possui mais de trinta anos, segundo a história contada pelos não índios, mas segundo a história contada por Seu Alcindo Whera Tupã, líder espiritual de 109 anos, com a influência na comunidade, a ocupação do povo Guarani começou há muito tempo.”, (VERÍSSIMO, 2020, p. 28).

Alcindo quando tinha pouco mais de 90 anos, foi muito importante revê-lo, como importante liderança espiritual e como um elo entre o Nhandereko e o tempo presente.

Os termos aqui empregados, “demarcar” e “homologar”, mostram o atravessamento do discurso jurídico e do pedagógico. Isso porque ao definir um perímetro ao povo indígena, aplicar-se conhecida tática colonialista: dividir para conquistar, técnica também moderna, a partir do panóptico, quando o diferente, a fera, o outsider, aquele que não segue os ditames do mercado, deve ficar isolado, num lugar em que todos saibam onde e como encontrá-los. Isso acontece, em certa medida, com os Mbyá que se encontram na periferia da Grande Florianópolis. Trataremos dessas questões do ponto de vista discursivo. Para a análise de discurso, o discurso é o ritual da palavra, a palavra em movimento, a prática da linguagem, é observar o homem falando, ainda que em silêncio. Então, para nós, o discurso tem mais relação com “curso”, “percurso”, de “correr por”, de “movimento”. (ORLANDI, [1999], 2015). Outra questão que precisa ser dita, justamente aqui, neste momento, é que a análise de discurso não trata da língua, e não trata da gramática. A gramática³² é uma disciplina científica que possui um vocabulário próprio, e que repousa sempre sobre uma análise da cadeia falada (AUROUX, 1992, p.101). A Análise de Discurso trata mesmo é do discurso (ORLANDI, [1999], 2015). “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p. 13).

Ao analisar o discurso pedagógico na obra “A Linguagem em seu funcionamento”, no final dos anos 1980, Eni Orlandi menciona que há três formas discursivas, próprias do pedagógico: a lúdica, onde há polissemia aberta (o exagero é o non-sense), as formas polêmicas, com uma polissemia controlada (o exagero é a injúria), e as formas autoritárias, em que o referente está ausente, oculto pelo dizer (ORLANDI, 1987, p. 15). Em linhas gerais, para não nos perdemos nos termos que estamos já empregando, paráfrase e polissemia (está aqui citada na explanação acima da professora Eni) são duas noções discursivas da AD. Vamos compreender a paráfrase como um retorno aos mesmos espaços de dizer (ORLANDI, [1999], 2015,

³² De acordo com Auroux, a gramática como a conhecemos nasceu dois séculos antes da nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria (escola fundada por Alexandre, o Grande). “Segundo Sextus Empiricus, Dionísio de Trácia a definia como ‘o conhecimento empírico levado o mais longe possível e que se lê nos poetas e prosadores’ (Contre les grammairiens, §57). Mas a força da gramática encontrada nos escritos que nos restam de Apolônio reside no fato de que ela adapta definitivamente a teoria das partes do discurso à linguagem natural, insistindo em sua definição sobre traços morfológicos. Tínhamos aí uma estrutura conceptual permitindo a generalização e a formulação de regras. Esta constituição racional explica como as partes do discurso permaneceram durante séculos como núcleo duro da tradição linguística ocidental. (AUROUX, 1992, p. 27)

p. 34). “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela (polissemia) joga com o equívoco.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p. 34).

Então, para caracterizar o discurso pedagógico, Eni Orlandi escreve que, este discurso é predominantemente autoritário. Optamos em abrir esse debate, neste momento, justamente para dizer que o discurso jurídico e o discurso religioso também têm um forte atravessamento de formas autoritárias. É Deus quem diz, e manda fazer, agir conforme uma moral que não se contesta. É a Palavra de Deus que se transubstanciou, o verbo. É a Lei que diz, e manda fazer, agir conforme uma moral que não se contesta. Não importa se o sujeito é um padre, um pastor ou um missionário, ou ainda um advogado, um promotor ou juiz, dizendo e mandando que o indígena deve fazer ou deixar de fazer, agir ou deixar de agir, porque tanto religiosos como doutores da lei se afirmam representantes divinos ou investidos por uma entidade com poder soberano, porém, abstrata, como é o Estado.

Assim, a homologação da aldeia é um rótulo. (BRENUVIDA, 2021, P. 453) Localizada às margens da BR-101 (SUL), no KM 190, o tráfego ensurdecido de veículos transpassa a Aldeia ao meio. Os 59 hectares, da terra demarcada e homologada, abrigam 38 famílias, com mais de 150 pessoas, com alojamento, casa de reza, campo de futebol, pequeno mirante de eventos, também a escola estadual que atende o ensino fundamental e médio, e a unidade básica de saúde. (FRANÇA, 2020).

Nos trabalhos de conclusão de curso, de alunos indígenas, que tivemos oportunidade de acompanhar, no início de 2020, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), observamos que há uma discrepância no nome da Aldeia, e isso ocorre, também, na descrição desse nome na internet, como há no Projeto Pedagógico da escola indígena. Essa discrepância entre as denominações da Aldeia tem relação com o simbólico, com o jogo de forças na aldeia. (BRENUVIDA, 2021). O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em abril/2012, “Situando a Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá” menciona que:

“1.1 Comunidade/Aldeia: YNN Moroti Wherá (Aldeia M’Biguaçú)

Significado: YNN: Água, Wherá: Reflexo, Moroti: Cristalina. Reflexo das águas cristalinas. Este é o nome da aldeia.

Biguaçu: Nome antigo onde segundo seu Alcindo haviam muitas lagartas na região. Big: Lagarta, Guaçu: Grande. Lagarta Grande. M'Biguaçu, é uma referência ao nome do Município, Biguaçu, que é um nome Guarani

1.2. Nome da escola: EEBI Wherá Tupã Djá.

Significado do nome da escola: A escola tem o nome do Sr. Alcindo Wherá Tupã Moreira e de sua esposa Dona Rosa Poty Djá Mariani Cavalheiro, que são líderes espirituais e os mais velhos desta comunidade. (SANTA CATARINA, 2012)

Criada em 1997, e inaugurada em 1998, com o nome Yynn Morotin Wherá, a tradução para o português, mais aproximada, é “Reflexo das águas cristalinas”. Após um período, a escola passa para outra denominação, passa a se chamar EEBI Wherá Tupã Djá, referência aos líderes espirituais Alcindo Wherá Tupã Moreira e Rosa Poty Djá Mariani Cavalheiro. (ANTUNES, 2015, p.28).

Ao falar de “silêncio constitutivo”, na abordagem de “Silêncio e sentido”, Eni Orlandi, afirma que: “[...] Toda fala silencia necessariamente. A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito.”. (ORLANDI, 2008, p.57). Quando nomeamos também algo deixa de ser dito porque o nome que enunciamos apaga todas as outras possibilidades que não enunciamos. Então, dar um sentido único, o que é muito comum na contemporaneidade, é cair na obviedade, no efeito de transparência. (BRENUVIDA, 2021, P. 454). Aquele nome produz o efeito de ser o único, quando outros poderiam produzir o mesmo efeito.

A aldeia Mbya Biguaçu respira a forma de vida Guarani. Por essas atividades nomeiam o mundo e dão sentido à vida. (BRENUVIDA, 2021, p. 455) A imposição das regras da Secretaria Estadual de Educação limitava o direito dos indígenas assegurado pela Constituição Federal, ferindo o modo de vida Guarani. (ANTUNES, 2015). Foi desse conflito que nasceu o PPP da escola da Aldeia Mbya Biguaçu. É um marco porque duas escolas indígenas em Santa Catarina, até 2015, obtiveram essa autonomia, a Escola Itaty, em Morro dos Cavalos, Palhoça, e a Escola Wherá Tupã Djá, em São Miguel, Biguaçu. (BRENUVIDA, 2021, p. 455).

Quanto ao nome Biguaçu, que consta no PPP, há atribuições etimológicas diversas para quem pesquisa essa denominação, mas curiosamente, somente o PPP da escola indígena traz uma interpretação das lideranças da aldeia. As denominações

Guarani, em nosso litoral restam em lugares, alimentos e hábitos³³. Por ser um objeto que opera no mundo legal, já que o Estado deve cumprir o que está firmado no PPP, o que está ali escrito ganha sentido cristalizado, e uma verdade que se legitima pelo que vai estar ali escrito, consolidado. Por outro modo, é preciso considerar que o PPP foi construído coletivamente, a partir da escuta das lideranças. Ouvimos do cacique Hyral Moreira, quando estávamos conversando na Opy, na casa de reza, a narrativa de resistência da aldeia para que a escola daquela aldeia tivesse autonomia em relação ao PPP. (BRENUVIDA, 2021, p. 455). Essa narrativa está descrita no trabalho de conclusão de curso de Eunice Antunes (ANTUNES, 2015).

O PPP da escola indígena da Aldeia M'Biguaçu, com 22 páginas, foi construído coletivamente, entre 2010 e 2012, com apoio da UFSC, por meio do Laboratório de História Indígena/LABHIN, com o Projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena. Também contou com a ajuda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de História/CFH/UFSC (BRENUVIDA, 2021, p. 455). O PPP da escola indígena da Aldeia Mbya Biguaçu é reconhecido como um: “[...] instrumento fundamental para legitimar a autonomia da escola em relação à sua estrutura e funcionamento.”. (SANTA CATARINA, 2012, p. 2).

Em 2012, “A Escola Indígena de Educação Básica Whera Tupã Poty Dja é a primeira escola Guarani a disponibilizar o ensino médio profissionalizante, com ênfase nas questões ambientais” (SANTA CATARINA, 2012). Essa característica observamos ao acompanhar e auxiliar a confecção dos TCC's dos alunos indígenas na UFSC, no início de 2020 – boa parte dos temas dos TCC's se referiam a temática ambiental. (BRENUVIDA, 2021, p. 455-456).

A escola da aldeia indígena M'Biguaçu segue com seu protocolo Guarani kaa mbo´e (conhecer e ensinar) em harmonia com a natureza, e diante dos conflitos da área de entorno que se expande, mesmo numa São Miguel que é praticamente rural em pleno século XXI. (ANTUNES, 2015).

Passamos ao próximo capítulo, denominado “Tape arandu: Uma perspectiva discursiva”.

³³ A Ponta do Tinguá, em Ganchos, a Ilha do Amendoim ou do Mandubi, em Bombinhas, o nome Biguaçu, que pode ser uma aliteração fonética a partir da evolução da palavra no seguinte esquema: GUAMBÝGOASU- EMBIGOASU- BIGUASSÚ- BIGUAÇU (BRENUVIDA, 2016), a Ilha do Anhatomirim, em Ganchos, sem contar o nome primitivo da Ilha de Santa Catarina: Membipe, o “caminho de Membi”, herói Guarani, morto em combate (MARCHIORI, 2000).

3. TAPE ARANDU: Uma perspectiva discursiva

“Não há dominação sem resistência: É preciso ousar se revoltar. Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: É preciso ousar pensar por si mesmo”. (Michel Pêcheux)

Neste capítulo desenvolvemos a perspectiva teórica necessária para análise dos textos produzidos pelos alunos indígenas ao término da licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica, oferecida pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO: NOSSO PERCURSO

Como já dissemos, nossa perspectiva teórica é discursiva e, como vimos em Pêcheux, o fundador da teoria, o discurso é “[...] efeito de sentido entre os interlocutores.” (PÊCHEUX, [1975], 2014). Então, quando Pêcheux, filósofo francês e proponente da Análise de Discurso, afirma que o discurso é um efeito de sentido entre os interlocutores, ele não apenas repensa o esquema de **REFERENTE** → **MENSAGEM** → **CÓDIGO** que linguistas, jornalistas, publicitários, por exemplo, e aqueles que estudam a Teoria da Comunicação estão acostumados a ler em textos do linguista alemão Karl Bühler, do formalista judeu-russo Roman Jakobson, e até mesmo do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, como também inicia um trabalho muito importante para dizer que o discurso é estrutura e acontecimento.

Em 1971, Michel Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry publicam um artigo chamado *“A Semântica e o corte Saussuriano: Língua, Linguagem e Discurso”*, propondo um deslocamento, uma mudança de terreno importante para não confundir Língua e Linguagem, e para dizer que o Discurso é, ao mesmo tempo, estrutura e acontecimento (HAROCHE, PÊCHEUX e HENRY, 2005). Significa dizer, em linhas gerais, que o edifício Saussuriano, ou seja, a base pensada por Saussure não precisa ser toda ela abandonada ou descartada, mas é importante e necessário que esta estrutura não seja vista como estanque, estática. Para Saussure, o discurso era FALA, havia uma dicotomia entre LÍNGUA (Langue) e FALA (Parole), e esse autor escolheu tomar como objeto da linguística a língua, não a fala, que para ele seria individual. Mas para Análise de Discurso, importa menos uma diferenciação entre

LÍNGUA/FALA, pois o seu objeto é o discurso, em todas as suas formas (SAUSSURE, [1916], 2012). A Análise de Discurso não poderia ser apenas uma disciplina da/na Linguística. Conforme ensina Eni Orlandi, a Linguística formal tem sempre:

“[...] no sentido um ponto de questão. Esse é um limite interessante que faz trabalhar a própria noção de língua e gramática na Linguística formal. A necessidade de considerar que há frases que só podem ser interpretadas fazendo intervir a noção de desempenho (logo não são determinadas só pela gramática) é um desses pontos de questão. O que, para o analista de discurso, indica o fato de que a língua é capaz de falhas, de equívoco. E de que o sentido extrapola o campo da linguística, pelo menos tal como ela está configurada enquanto disciplina. (ORLANDI, 2004, p.20)

A Análise de Discurso é “[...] herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.18). A Análise de Discurso, que vamos aqui chamar de AD “[...] não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista, e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.18). A AD é uma (des)disciplina que: “Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.18).

“[...] A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégia de sujeito [...] a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutralizá-las nem no ‘não importa o quê’ de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.”^{34 35 36}

³⁴ PÊCHEUX, Michel. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso**. 1984. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Pontes editores: Campinas, [1984], 2014. p.291-294.

³⁵ Agradecer a Solange Leda Gallo, a Nadia Maffi Neckel, a Giovanna Benedetto Flores, e Juliana Silveira por ter acesso e aprender um pouco da língua francesa a partir dos textos da AD. Não raras vezes, em sala de aula, nós alunos levamos os textos escritos em francês, e numa atividade coletiva, nós os traduzimos para o português, ao passo que íamos compreendendo o gesto de Pêcheux na constituição da AD.

³⁶ Eni Orlandi cita, em uma única citação, em francês, na página 20, de “Terra à vista – discurso do confronto: Velho e Novo Mundo”, dois trechos em um, do artigo de Michel Pêcheux, chamado *Sur les Contextes Épistémologiques de l’Analyse de Discours* (Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso), se valendo de um recurso metodológico aceito pela ABNT, para não quebrar o efeito de sentido que busca para explicar a importância do sujeito para Análise de Discurso, e para afastar o problema da neutralidade da interpretação. Este artigo de Pêcheux, para mim, é um dos mais importantes escritos para/da AD porque instiga, conclama os historiadores a pensarem na perspectiva da AD, bem como chama a atenção para repensar a psicologia social e também a ilusão de um

Nós, analistas de discurso, procuramos compreender os processos de produção dos sentidos, nunca buscando uma origem (BRENUVIDA, 2020, p.205). Compreender, aliás, é “[...] saber como um objeto simbólico produz sentidos. (ORLANDI, [1999], 2015, p. 24).

Ao analista de discurso interessa realizar escutas, buscar vestígios, procurar por marcas (ORLANDI, 2015), e o faremos por meio de **sequências discursivas**. A escola indígena, em sua luta insistente em resistir/existir/sobreviver, dá condições para que o aluno indígena que vai adentrar ao campo universitário, possa tecer um TCC, um artigo ou uma monografia. Porém, para nós, analistas de discurso, cabe observar e descrever como se produz a relação da escrita dos trabalhos acadêmicos com as práticas da escola indígena. Pode haver, por exemplo, desenhos ou fotografias de uma cestaria, ou a reprodução de um mito ou de uma cantoria sagrada, nos trabalhos acadêmicos, e esses registros nos interessam como marcas e vestígios, pois eles se relacionam ao nosso objetivo de pesquisa, compondo o movimento de análise discursiva.

Pêcheux, ensina que é preciso enxergar as **materialidades discursivas** porque são elas que estão em jogo na análise dos fatos do discurso, e que isso ocorre porque há: “[...] um real da língua. Há um real da história. Há um real do inconsciente.” (PÊCHEUX, [1979], 2016, p.17). O aluno indígena, tal qual um aluno de uma escola convencional, é afetado por este jogo da linguagem na sua relação com os discursos pedagógicos e/ou acadêmicos que se dá a partir daí.

Na nota introdutória da obra *Materialidades Discursivas*, a professora Eni Orlandi, nos explica que o **materialismo dialético** é uma doutrina do marxismo que tem como ideia central: “[...] que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um *processo* em que as coisas e os reflexos delas na consciência (os conceitos) estão em *incessante movimento* gerado por mudanças qualitativas.”. (ORLANDI, 2016, p. 12). Nossa análise segue o materialismo histórico,

narcisismo universal do pensamento humano. Este artigo de Pêcheux, aliás, somente foi publicado após a morte de Pêcheux, pela Revista Mots, n. 9, 1984, Paris, e hoje circula na Internet para acesso, leitura e debate.

Em francês, a citação é lida da seguinte forma: “[...] l'analyse de discours ne prétend pas s'instituer en spécialiste de l'interprétation maîtrisant 'le' sens des textes, mais seulement construire des procédures exposant le regard-lecteur à des niveaux opaques à l'action stratégique d'un sujet [...] L'enjeu cruciale est construire des interprétations sans jamais les neutraliser ni dans le 'n'importe quoi' d'un discours sur le discours, ni dans un espace logique stabilisé à prétention universelle.”.

que é uma das bases moventes da Análise de Discurso Pecheutiana, compreendendo que há este *processo* mudanças qualitativas, vamos afirmar, em nossas observações, no decorrer das pesquisas para esta tese, que em um desenho indígena, por exemplo, existe uma narrativa, um mito de criação do mundo, uma prática cultural, porque para o aluno isso faz esse sentido. Quando este aluno indígena conta ou narra um evento em um trabalho acadêmico, de cunho científico, por meio de uma representação pictórica, de uma cantoria sagrada (cantos considerados sagrados) é diferente de um morador da aldeia contando esse mito ao redor do fogo sagrado. Na relação com o discurso acadêmico, essa forma de inscrição dos sentidos se transfigura. Aqui, está muito da beleza do gesto simbólico dos Guarani, quando eles tentam dialogar com o mundo dos não-indígenas, abrindo suas aldeias para os não-indígenas, por meio de suas cestarias multicoloridas, cuidadosamente entrelaçadas, nas representações das narrativas em desenhos, na entoação de cânticos e versos poéticos, muitas vezes parecidos com as belíssimas antífonas medievais católicas-romanas ou greco-bizantinas, como forma de se atingir, para eles, as divindades de sua cosmovisão, na cura pelo uso do *petyngúá*³⁷ ou por ervas medicinais. E nos dias de hoje, esse movimento acontece quando os alunos saem das aldeias para tentar aprender a ler o mundo dos não-indígenas, para tentar se inscrever como acadêmicos e pesquisadores. O Guarani reconta sua própria história por meio da historicidade da sua língua, que não é a história oficial, mas que está entremeada em sua(s) prática(s) culturais. A **historicidade** é a forma como a história se materializa na língua. (ORLANDI, 2015).

Para nós, aí reside, nesse *processo em incessante movência*, o discurso: “[...] como determinação histórica dos processos de significação.” (ORLANDI, 2016, p.12). E neste contexto, vamos buscar encontrar e relacionar marcas materiais para esta imensa contradição, ainda aberta, que é o conflito, o confronto entre os discursos de oralidade e de escrita. A palavra ou termo **contradição**, derivada da expressão latina *contradictio in terminis*, vai aparecer muito em nossa tese, então, cabe, já aqui uma ressalva. Em linhas gerais, contradição significa “desacordo, incoerência, incompatibilidade entre afirmações, atitudes, fatos etc. anteriores e os atuais”.

³⁷ Ler os trabalhos de conclusão de curso: da arqueóloga Roberta Pôrto Marques, “Cachimbos Guarani: uma interpretação etnoarqueológica”, defendido em 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS); e também “Nhemongarai: Rituais de Batismo Mbya Guarani”, de Darcy da Silva, ou Karáí Nhe'ery, defendido em 2020, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

(AULETE, 2023). Como esta tese tem como premissa uma teoria materialista do discurso, vamos acentuar que vale também o conceito marxista, em que a contradição está conexas a “relação social antagônica entre as classes em presença, como fundamento a exploração do trabalho”. (AMORIM, FERRAZ, 2007, p.48-49). Então, a palavra contradição até pode ser aceita em seu sentido ou significado lexicográfico, porém, é imperativo que o leitor considere sempre o conceito marxista de luta de classes, que tem uma condição econômica, sempre em conflito, entre grupos de interesses econômicos distintos. (ENGELS, MARX, 2012). Então, o marxismo explica a história universal: “[...] como a história da luta de classes, considerando-a a principal força motriz das transformações sociais.”. (SANDRONI, 2005, p.500). Louis Althusser aponta que a história é: “[...] um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes. (ALTHUSSER, 1978, p.28).

Para o caso em tela, em que se observa um conflito entre uma sociedade dominante (não-indígena) e uma sociedade que foi dominada, há séculos (indígena), ler o termo contradição pela via do materialismo dialético é reler outros exemplos históricos dos conflitos entre burgueses e proletários, senhores e escravos/escravizados, etc. A análise é um processo de percepção, de observação, de estar junto, portanto, o analista de discurso constrói sua perspectiva de texto ou narrativa, deixando-se afetar por seu objeto de análise, trazendo aproximação e distanciamento.

O conceito de contradição, que o nosso leitor pode observar, aparece no bojo dessa tese, aliás, como elemento aglutinador da análise, o trouxemos, a priori, de Marx e Althusser, que pensam tal conceito do ponto de vista materialista, por certo, porém, por meio de uma condição social e política. Compreendendo a importância que o conceito traz para a tese, cabe também apresentar esse conceito do ponto de vista discursivo. Em 2009, a professora e pesquisadora da AD, da Unicamp, Suzy Lagazzi, realizou uma fala no âmbito do IV SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso: 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso, ocorrido em Porto Alegre, entre os dias 10 a 13 de novembro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS), explanando que ao longo de sua prática analítica buscava dar consequência ao conceito de contradição. Suzy Lagazzi recupera então um texto importante de Pêcheux e Gadet, do início dos anos 1980, e publicado como entrevista no *Canadian Journal of Political and Social Theory*, em 1991, chamado “La langue introuvable”, ou em uma tradução mais apropriada, sem perder sua especificidade,

em língua portuguesa, “A língua inatingível” ([1991], 2014³⁸). Pêcheux e Gadet realizam um percurso em que mostram a necessidade teórico-analítica de uma: “[...] constante remissão do real da língua – a incompletude, ao real da história – a contradição. Afirmam que o real da língua é a impossibilidade de que tudo seja dito, que “o poético é um deslizamento inerente a toda linguagem”, que “a poesia é uma propriedade da própria língua”. (LAGAZZI, 2009). O texto de Pêcheux e Gadet vai nos mostrar que a contradição que opera no real da história, impossibilita que o social se resolva na interação. Então, é necessário que as condições materiais de produção sejam consideradas no conjunto das relações sociais. (LAGAZZI, 2009). Ainda de acordo com a professora e pesquisadora em AD: “[...] o (trabalho com o) real da língua e o real da história nos afirmam a impossibilidade da síntese e nos levam ao trabalho com a diferença no plano da cadeia significativa e da produção dos sentidos.”. (LAGAZZI, 2009).

As noções e conceitos em AD vão surgindo por meio das análises, então, as contribuições de colegas analistas, em artigos, dissertações e teses, mas principalmente no âmbito de suas análises, é preponderante para se aprender e apreender a AD. Outro aspecto importante é que não existe uma análise igual a outra, e as noções e conceitos podem variar de análise para análise, em momento diversos da AD. Para nossa tese, em especial, o conceito de contradição trazido pela professora e pesquisadora Suzy Lagazzi não apenas funcionou como também trouxe um aporte de sentidos para a compreensão do nosso corpus. A noção de contradição, para Suzy Lagazzi, é trazida da análise dos documentários “Boca do Lixo” e “Tereza”, em que a autora investe muito na compreensão “da contradição no trabalho da produção dos sentidos no funcionamento na intersecção material significativa.”. (LAGAZZI, 2009). Suzy Lagazzi parte de uma formulação da professora e pesquisadora em AD, Eni Orlandi (noção de recorte), e remete à: “[...] incompletude constitutiva das materialidades simbólicas expostas à produção dos sentidos.”. (LAGAZZI, 2009). O trabalho de Suzy Lagazzi opera na relação de naturalização da sociedade e cidadania, buscando o que silencia nessa naturalização, como essas palavras que sempre são ressaltadas em discursos cotidianos fossem naturais, e os

³⁸ Compreendemos que o texto foi escrito, primeiramente, entre 1982 e 1983, porém, mencionamos a data de 1991 porque é a data da publicação no *Canadian Journal of Political and Social Theory*, cuja referência é a seguinte: “La langue introuvable”. *Canadian Journal of Political and Social Theory*. Vol. 15, nos. 1,2 e 3. Montreal. Concordia University, 1991. Entrevista traduzida do inglês.

seus sentidos, intrínsecos. Daí a importância da formulação “composição contraditória na imbricação material significativa”.

A essa noção de corpus em Análise do Discurso, gostaria de buscar uma formulação que faz o pesquisador e doutor em Linguagem, Guilherme Adorno de Oliveira³⁹, e que nos parece oportuna, tanto a quem inicia na Análise do Discurso, quanto aqueles que já realizam suas análises por meio dos dispositivos teóricos e analíticos da AD. Adorno faz lembrar, com base em Pêcheux, aliás, algo que cabe em um trabalho como o nosso que busca saberes diversos de uma tradição ocidental, que é a relação entre formas e imagens (imaginário), e que já estava prevista ou pensada por Pêcheux na Análise Automática do Discurso. (ADORNO DE OLIVEIRA, 2015, p. 24). Então, uma vez que afirmamos, nessa tese, que o analistas de discurso se apoiam nas sequências discursivas para o trabalho de análise, Adorno, ao traduzir o original em francês, da obra de Pêcheux, extraído de (GAYOT e PÊCHEUX, 1971, p.687), menciona que: “o analista de discurso não chega ao processo discursivo mediante uma única sequência, mas é a “comparação sistemática entre cadeias linguísticas ou sequências [...] que permite colocar em evidência o sistema de substituições de termos ou sintagmas pela relação com os pontos de invariância, enquanto traço localizável do processo discursivo analisado”⁴⁰. Assim, somente encontramos o corpus em AD quando o analista do discurso descreve: “[...] as sequências discursivas no modo como produziam encadeamentos entre a língua, imagem, sonoridade, na remissão às condições que produção, que as sequências puderam ser lidas na relação uma com as outras mediante uma regularidade.”. (ADORNO DE OLIVEIRA, 2015, p. 24). Ainda pensando com Adorno e Pêcheux, é considerar os enunciados como monumentos e nós de uma rede (ADORNO DE OLIVEIRA, 2015, p. 24), ou buscando Pêcheux para essa explanação: “[...] “o espaço privilegiado de inscrição de traços languageiros discursivos, que formam uma memória sócio-histórica. É esse corpo de traços que a análise de discurso se dá como objeto.

³⁹ Conheci Guilherme Adorno de Oliveira no SEDISC – Seminário Discurso, Cultura e Mídia, na UNISUL, por meio da Juliana da Silveira, e passei a acompanhar seu trabalho de pesquisa. Sua tese “Discurso sobre o Eu na composição autorial dos Vlogs”, defendida da UNICAMP, é importantíssima para diferenciar a contradição do ponto de vista filosófico, e a contradição discursiva.

⁴⁰ Aos leitores que leem em francês ou que pretendem buscar a citação escrita em francês, por Gayot e Pêcheux, lerão da seguinte maneira: “comparaison systématique entre des chaînes linguistiques ou séquences [...] qui permet de mettre en évidence le système des substitutions termes ou syntagmes par rapport à des points d’invariance, en tant que de trace repérable du processus discursif analysé”.

Através do viés ‘técnico’⁴¹ da construção de corpora heterogêneos e estratificados, em reconfiguração constante, coextensivos a sua leitura”. (PÊCHEUX, 2011, p.146). Aliás, uma das questões abordadas por Guilherme Adorno de Oliveira, e que cabe num trabalho como o nosso, que investiga/analisa os trabalhos de alunos indígenas em uma universidade, e justamente a contradição entre o tempo institucional e o tempo do pensamento vagaroso. Ao nos dizer que optou pelo analítico, em sua tese, e conosco não é diverso, retomamos um questionamento que nós nos fizemos ao longo do processo de pesquisa e escrita dessa tese, que é compreender se o sujeito indígena inscrito no discurso acadêmico exerce o tempo do institucional da universidade, ou se esse sujeito indígena permanece no tempo vagaroso, no tempo em que pode criar, e não apenas repetir o que lhe é dado. Guilherme Adorno de Oliveira, com bastante propriedade, vai buscar um autor que também me é particular, que é Nietzsche, quando, em uma nota de rodapé, ele explica que: “Faço uma alusão à formulação provocante e ainda atual de Nietzsche (1998, p. 15): “é imprescindível ser quase uma vaca, e não um 'homem moderno': o ruminar...”. (ADORNO DE OLIVEIRA, 2015, p.24). O sujeito indígena, e nosso caso o Guarani, ainda tomado pelo nhanderekô, ou seja, o modo de vida Guarani, adentra à universidade sob o signo do tempo vagaroso, na iminência de criar ou achar que pode criar, e quando já é tomado pelo discurso acadêmico, ele descobre que necessita atender um tempo institucional, que geralmente é o tempo da repetição mecânica.

Esse tema da contradição discursiva é algo que Guilherme Adorno trouxe em sua tese, em 2015, retomando, aliás, as pesquisas de Suzy Lagazzi, quando menciona que é: “pelo entremeio das materialidades, na contradição que dá margens à interpretação, expondo o sujeito às palavras, às imagens, aos sons, enfim aos significantes, abrindo-se para a equívocidade.”. Busquei a tese de Adorno porque quando estamos falando em sujeito indígena, nós estamos falando de um sujeito dividido, numa sociedade que restringe os espaços desse sujeito indígena, e também porque, no âmbito da análise dos TCCs dos alunos indígenas, nós observamos que há um problema de autoria sempre aberto. Adorno, aliás, vai buscar a compreensão da noção de autoria em Solange Gallo (2012), para dizer que o trabalho da

⁴¹ Achei pertinente trazer a nota que Adorno de Oliveira faz em sua tese porque está no âmbito da nossa pesquisa, e porque pode orientar outros pesquisadores nessa seara. A nota diz: “A noção de “técnica” de corpus se define como uma ou múltiplas partes de textos selecionadas a partir de um campo de arquivos reunidos em função do sistema de hipóteses elaborado por uma dada pesquisa” (LÉON; PÊCHEUX, 2011, p. 166).

equivocidade da língua está relacionado à concepção do texto como um espaço de autoria. Nas palavras de Adorno: “A autoria é uma das possibilidades para que o confronto se realize nos e para os sujeitos. O espaço de autoria é um dos lugares para se trabalhar o equívoco, o confronto e a contradição neste liame entre sujeito, história e significante.”. (ADORNO DE OLIVEIRA⁴², 2015, p. 66).

Em artigo publicado em 2019, Adorno menciona que contradição e equívoco são “[...] constitutivos, como em todo discurso. Porém, eles são balizados por esse efeito imaginário de unidade, produzindo certas dominâncias de sentidos e não outras.”. (ADORNO, 2019, p. 181). Ainda de acordo com Guilherme Adorno, as forças da unidade e da contradição podem mudar de acordo com as práticas autorais: “A contradição discursiva, portanto, se materializa tanto na relação com a conjuntura político-ideológica, quanto com o funcionamento institucional e com efeito (imaginariamente e simbolicamente eficaz ou não) da autoria.”. (ADORNO, 2019, p. 181)

Antes de iniciar o movimento de análise do **corpus de pesquisa**, recortado para objeto de análise, é oportuno retornar à seguinte inquietação: “Como se faz análise de discurso?” Esse procedimento metodológico foi proposto por Michel Pêcheux para tentar dar conta de compreender como a língua faz sentido. De um modo mais amplo, esse método encontrado por Pêcheux trata a linguagem em movimento, sempre em construção, jamais pronta, e que se abre, a cada tomada de palavra, a novos efeitos de sentido. O analista de discurso busca compreender os efeitos de sentido entre interlocutores, e isto tem relação com o papel da filosofia e da história, vistas pelo viés discursivo. Quando submetemos, à análise, um texto acadêmico escrito por um aluno indígena, ou quando nos propomos a fazer escutas diante de uma narrativa oral que vai se transplantar num modo de escrita, especialmente a escrita acadêmica, a nós analistas não interessa tanto “o que está sendo dito”, ou “aquilo que o autor quis dizer” no/com o texto, mas sim, de que forma o texto significa. Para tanto, vamos precisar das condições de produção deste texto. A noção discursiva de *condições de produção* recobre a: “[...] relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção.” (COURTINE, 2009, p. 20). A importante noção para análise de discurso francesa Pecheutiana porque: “[...] ela funda, assim, os

⁴² Na tese, em 2015, a referência consta como Adorno de Oliveira, mais tarde, em artigos e outras publicações, o autor passa adotar apenas Adorno.

procedimentos de constituição de corpus discursivos (conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso).”. (COURTINE, 2009, p. 20).

Havendo compreensão da importância da noção de **materialidade discursiva e condições de produção**, das sequências discursivas (que para nós, analistas, é condição *sine qua non* para a análise), é importante, desde já, na explanação do percurso da análise, estabelecer o que é **construído** e **pré-construído**, duas noções fundantes da análise de discurso Pecheutiana. Em qualquer prática humana, seja num grande centro urbano, ou mesmo numa aldeia indígena ou quilombola, estamos todos afetados pela forma histórica com dominante, ou seja, a forma histórica capitalista. Neste sentido, aquilo que vemos e está em análise, é o construído, neste caso em tela, os trabalhos de conclusão de curso, artigos e monografias dos alunos indígenas. O **construído** é aquilo que está na base do dizível, porém, somente se sustenta com algo que não é dito, que vem antes, ou seja, todo dito se sustenta no pré-construído. Vamos entender o **pré-construído** como: “[...] uma espécie de retorno de saber no pensamento.” (PÊCHEUX, [1975], 2014, p.102). Então, compreendemos aqui que não é qualquer frase que interessa à análise discursiva, porque o fio do discurso, ou seja, a: “[...] construção de base que, sozinha, torna possível o trajeto temático e o evento semântico.” (COLLINOT, MAZIÈRE, 1994, p.195) é um lugar sustentado pelo pré-construído, o interdiscurso. A análise discursiva, a análise da materialidade, portanto, considera as condições de produção, “que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” (ORLANDI, 2015, p. 28), ou seja, incluem: “o contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2015, p.29), também considera o construído e o pré-construído (interdiscurso) e a memória, porque um trabalho de conclusão de curso dos alunos indígenas jamais poderia ser realizado sem o atravessamento de uma memória, que no caso é relativa ao discurso indígena, pelas práticas culturais cotidianas realizadas na aldeia.

Talvez junto com os alunos indígenas seja possível pensar a ambiguidade em contrapartida à apreensão de um sentido unívoco, e a plurivocidade⁴³ do sentido como condição de possibilidade.

⁴³ **Plurivocidade** (conceito bakhtiniano) é vista como parte integrante da dinâmica de funcionamento da linguagem e decorre do deslizamento dos significados que acontece devido aos múltiplos posicionamentos sociais e às múltiplas experiências humanas de distintos grupos e de diferentes

3.2 TRANÇANDO A CESTARIA DA ORALIDADE E DA ESCRITA

O Guarani é uma língua oral e não escrita, ela continua existindo nos topônimos da fauna e da flora brasileira, principalmente na Região Sul, completando a língua tupi. “O próprio linguajar do caipira paulista denuncia forte influência guaranítica (CAVALCANTI, 2015), (FAPESP, 2015), não só pela inflexão de voz gutural, mas pelos inúmeros termos persistentes em seu vocabulário: tipoia, tocaia, tacuruva, nambivu, carapina, pururuca, tiririca, pamonha, entre outras, bem como verbos aportuguesados: cuarar, capinar, moquear, mucicar, pererecar, pipocar, cutucar, entre outros diversos verbos.”. (TIBIRIÇÁ, 1989, p.11), e embora exista um esforço para que os alunos indígenas rompam a barreira que divide o mundo dos não-indígenas e dos indígenas, numa tentativa sempre de se apropriar da tecnologia do não-indígena, o conflito entre oralidade e escrita está posto. Como menciona Wilmar D’Angelis, é o conflito “[...] entre o desejo de autonomia e a inescapável existência de modelos de escrita de tradição europeia.” (D’ANGELIS, 2007, p.19). Estudioso das línguas indígenas, o doutor em Letras, coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), José Ribamar Bessa Freire, afirma que: “Historicamente, língua e território costumam andar de mãos dadas, constituindo um binômio inseparável. Uma língua contém nela todo o território onde é falada, na medida em que classifica, nomeia, descreve, avalia, hierarquiza e dá sentido a tudo que nela existe. (FREIRE, 2016, p. 363). Então, todo conjunto que compõe a fauna e a flora, os acidentes geográficos, os mitos e as crenças, os conhecimentos transmitidos de geração em geração estão contemplados nesta explanação de Bessa Freire, que ainda no que se refere à língua, escreve que:

As línguas não só “comunicam” informações – segundo alguns autores, essa é apenas uma de suas tantas funções – mas realizam toda uma série de práticas sociais, construindo discursos que estabelecem vínculos sociais, ritualizam, contam histórias, cantam, brigam, amam e contribuem para criar comunidades que se formam juntamente com essas afinidades.”. (FREIRE, 2016, p. 363)

A professora Eni Orlandi, ao discorrer a respeito das línguas indígenas serem de tradição oral, e como elas aparecem para os não-indígenas, diz que “As línguas

épocas. A diversidade de significados resultante desse processo é abarcada pelos signos linguísticos que carregam o que se pode definir como “verdades” ou “vozes sociais”. (GOMES, MANCHESK, 2022, p.2-3)

indígenas são línguas de tradição oral. Escrever as palavras da língua indígena como elas soam é trabalhar uma sua imagem fora de sua história, de seu modo de existência.”. (ORLANDI, 2008, p.101). Quando a pandemia da COVID-19 ganhou repercussão mundial, principalmente ceifando muitas vidas indígenas, os Guarani resolveram criar um material, uma cartilha chamada “Koronavíru – Covid-19”, escrita em algo que se apresentou como tupi-guarani (AÊDO DE SOUZA, et.al., 2020), que circulou entre Guaranis e outras etnias indígenas. Naquela ocasião, nossa tese ainda estava no processo do feitiço, da escrita do ensaio para tese, e diante do material que tivemos em mão, questionamos, no meio acadêmico e na aldeia, “Qual Guarani ou Tupiguarani era aquele publicado na cartilha”, e nos questionamos “Se o Tupiguarani ou o Guarani é uma língua oral, se as línguas indígenas são línguas de tradição oral, essa língua grafada, por assim dizer, é representação fiel da língua ou reprodução do projeto jesuíta constituído no século XV?”. A cartilha apontava como uma evidência deste exterior de que nos fala a professora Eni Orlandi, de como um evento como a pandemia da COVID-19, tal qual uma reedição ou repetição de um evento histórico, ou seja, a guerra bacteriológica da era dos descobrimentos, funcionou como uma imagem fora de sua história do modo de existência⁴⁴.

Língua e Linguagem possuem uma relação intrínseca, enquanto a Língua está para a estrutura, a linguagem, que inclui a enunciação dos enunciados, está para o acontecimento. Vitor Pequeno nos explica que ao falar sobre língua estamos, então, falando sobre o problema que funda e anima todos os campos ligados à linguística e, também: “[...] ao estruturalismo, que é problemática desse *corte*, dessa divisão entre a língua e seu acontecimento por excelência: a linguagem. (PEQUENO, 2023, p.1). E já que estamos discutindo língua e linguagem, estrutura e acontecimento, vale trazer uma citação de Saussure a este respeito⁴⁵:

⁴⁴ No decorrer da pandemia da COVID-19, surgiram outras cartilhas endereçadas aos povos indígenas, porém, esta que apresentamos, de abril de 2020, é a primeira tentativa entre os demais projetos, em se apresentar uma forma que transita entre a materialidade significativa do desenho como forma de expressão, e na transcrição de uma língua oral indígena, o Guarani, especialmente da etnia Kaiowá para um espaço estabilizado, escrito, inscrito num discurso que circula, com informações médicas, nas escolas indígenas. Quem tiver interesse em consultar o material que ainda circula na internet: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/browse?type=author&value=A%C3%AAado+de+Souza%2C+C.+Q.>

⁴⁵ Trouxemos a citação de Saussure, publicada em “Curso de Linguística Geral”, porém, é inegável a contribuição do pesquisador e escritor Vitor Pequeno neste debate, aliás, a citação de Saussure é trazida no artigo de autoria do Vitor Pequeno, e julgamos trazê-la aqui também, por encontrar o mesmo eco, a mesma referência para o debate relacionada aos sentidos de grafismo, colonização e resistência. A ideia de trazer o trabalho do Vitor Pequeno é ampliar o debate que afeta os povos

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2012, p.41)

Para nós, na AD, há um entendimento de que há na linguagem um caráter ideológico, sendo que a [...] língua evolui sem cessar, ao passo que a escrita tende a permanecer imóvel (SAUSSURE, 2012), então, na perspectiva discursiva, nós: “[...] tomamos a língua não só enquanto materialidade do linguístico, mas também do social, do histórico e do ideológico. (GALLO, p. 2011, p.411). E a importância da AD nesta análise é que ela amplia o escopo dessa produção: “[...] não colocamos o verbal como sendo a única possibilidade de linguagem, mas também o som, a imagem estática, a imagem em movimento. Ou seja, outras formas materiais que se relacionam com o verbal, produzindo sentidos.”. (GALLO, p.2011, p.411). Rer Saussure é importante para compreender diferentemente a escrita, com o mesmo raciocínio que faz Vitor Pequeno, que há uma relação material entre a escrita e materialidade técnica que a engendra. Em vez de transcrição da oralidade, a escrita, na perspectiva constitui-se em uma forma discursiva distinta da oralidade.

E para abrir uma perspectiva ainda pouco abordada na compreensão das tecnologias epistemológicas da colonização, Vitor Pequeno, propõe um percurso também discursivo, e que vai buscar Auroux, Baudrillard, Pêcheux, Althusser e Solange Gallo, por uma via que repensa também a gramatização. “Quando Auroux coloca o processo histórico que chama de gramatização na trilha das ‘revoluções tecnológicas’ relacionadas com as práticas languageiras, ele nos remete a um problema bastante produtivo para nossos objetivos.”. (PEQUENO, 2023, p. 2). Por certo, que Auroux chama a gramatização de “segunda revolução técnico-linguística”. (AUROUX, 1992, p.35), e as “[...] relações entre esses dois acontecimentos (o invento

indígenas, porém, ganhar mais espaço para este tipo de discussão no meio acadêmico, especialmente na Análise de Discurso.

da escrita e a prática da gramatização) devem ser sublinhadas aqui.”. (PEQUENO, 2023, p.3). Vitor Pequeno faz uma abordagem de como se constitui o invento da escrita no Ocidente, para afirmar que a gramatização é um: “[...] processo igualmente heterogêneo [...] que as noções de ‘escrita’ e de ‘gramatização’ não descrevem um simples e claro desenvolvimento, mas uma série, heterogênea e geograficamente difícil de localizar.”. (PEQUENO, 2023, p.3).

Houve uma tentativa de normatizar o tupi-guarani falado em grande parte do Brasil na época do Brasil Colônia. Ocorre que nunca houve um idioma tupi, mas vários dialetos com base em aventureiros, estudiosos e oportunistas do período colonial como Hans Staden, Léry, Anchieta e Figueira. Este tupi antigo foi, aos poucos se adaptando ao senso cristão-europeu, com base nos estudos do Frei Onofre, já no século XVIII. E temos hoje, uma espécie de neo-tupi entre caboclos da Amazônia, entre dialetos de várias tribos indígenas. (TIBIRIÇÁ, 1984). “Sabe-se que os missionários estudaram e estudam a língua com finalidades utilitárias de evangelização.”. (ORLANDI, 2008, p.87). Mas, que evangelização não seria sem um projeto político em seu bojo? Já nos parece oportuno dizer, juntamente com Bessa Freire, que a legitimação na expansão de uma língua, e que o imperialismo de uma língua, como é o caso da Língua Portuguesa, tanto provocou impactos com desdobramentos na sociedade indígena, como na sociedade nacional que depois viria a formar o Brasil. (FREIRE, 2016, p.365). Ao citar o trabalho etnográfico e etno-histórico realizado pelo indigenista Curt Nimuendajú, nos anos 1940, com povos Guarani, Bessa Freire relata, apoiado em outros autores, que: “As línguas indígenas representadas no mapa de Nimuendaju sofreram as consequências das políticas de língua que desde o período colonial interferiram nos seus destinos, em função das medidas formuladas e executadas pela Coroa Portuguesa com a participação decisiva dos missionários, especialmente dos jesuítas.”. (FREIRE, 2016, p. 367). Houve uma tentativa de normatização por parte de um projeto jesuítico, por meio de catecismo, porém, logo a Coroa Portuguesa decidiu enfraquecer as línguas gerais indígenas para fortalecer a ideia de um reino unificado, um Estado Nacional, por assim dizer. De acordo com a professora Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, para isso ocorrer, com finalidades didáticas: “[...] os missionários criaram instrumentos como gramáticas, dicionários, vocabulários, produzindo um metadiscorso sobre as línguas usadas nas suas áreas de atuação. (ALFARO, 2001, p.31). Darcy Ribeiro corrobora com estas afirmações, chamando este processo repressivo de *patriciado burocrático*,

que dignificava a “grande missão do homem branco como herói civilizador e cristianizador.” (RIBEIRO, [1995], 2006, p.162). Ainda em Darcy Ribeiro, essa classe dominante que ele classificou na tríade empresarial-burocrático-eclesiástica, na vida colonial era: “[...] presidida e regida, de fato, pela burocracia civil de funcionários governamentais e exatores, e pelo militar dos corpos de defesa e de repressão.”. (RIBEIRO, [1995], 2006, p.162). Então, segundo Bessa Freire, tínhamos um processo de intervencionismo e de planejamento, com pelo menos, duas instâncias de poder, a Igreja (práxis das ordens missionárias), e a Coroa Portuguesa (sancionadora das leis): “O Estado colonial e a Igreja, como um dos seus braços, tomaram decisões e promoveram atividades nas três áreas propostas por Ninyoles (1976) como condição para desenvolver uma política de línguas. (FREIRE, 2016, p. 367).

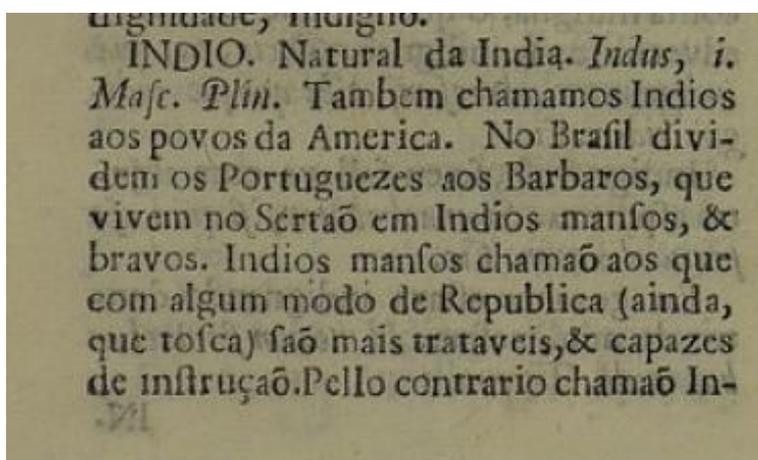


Figura 15 – Recorte do dicionário de Bluteau (1721-1728)

Torna-se compreensível, aos poucos, que a tentativa de se transformar o Tupi-Guarani em uma língua nacional, uma latinização da língua Tupi-Guarani em uma espécie de Tupi Jesuítico foi um projeto político da Companhia de Jesus, a partir de instrumentos

linguísticos tais como o dicionário, a bíblia e a gramática para estender o poder da Igreja Católica na América Colonial. “Os missionários disciplinaram o tupi – instituindo o tupi jesuítico – a fim de instalar o seu poder de controle sobre os índios e o seu poder de negociação com o governo português.”. (ORLANDI, 2008, p.87). É como se jesuítas aplicassem o mesmo método que utilizaram com a Língua Portuguesa em Portugal, uma repetição do projeto que esses mesmos padres realizaram com a latinização da Língua Portuguesa, quando reuniram dialetos celtiberos e mouriscos, unificando-os em uma língua segmentada e padronizada. Esses padres-missionários utilizando o mesmo método e tecnologia desenvolvida na Europa, trabalharam em dicionários bilíngues que ainda podem ser encontrados sob a salvaguarda da Universidade de Coimbra, em Portugal. (BRENUVIDA, 2021, p. 459)

Os documentos mais antigos relativos a Língua Portuguesa, podem ser encontrados, então, em Portugal. Os dicionários de língua portuguesa, aliás, o

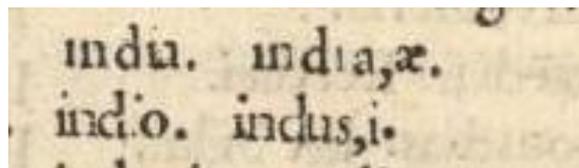


Figura 16 – Dicionário Cardoso, 1562.

dicionário de Jerônimo Cardoso, de 1562, o *Dictionarium ex Lusitanico in latinum sermonem*, traz os termos índia e índio (CARDOSO, 1562, p. 136), com uma tradução xxdo português para o latim, respectivamente, *índia, ae* e *indus, i*. E o dicionário do padre católico, o inglês Raphael Bluteau (1638-1734), *Vocabulário Português e Latino*, publicado entre 1712 e 172, faz uma descrição pormenorizada da Índia, já mencionando uma “Índia portuguesa”, vai referenciar o termo *indiano* ou *indiático*, como aquele natural da Índia, o mesmo que índio, e menciona: “Regula-se, o alto dos *Indiaticos* pelo Tenor dos, Brasilianos. Varella, Num. Vocal, pag.450”. (BLUTEAU, 1721-1728, p. 106). Já para o termo *índigena*, Bluteau menciona que é o contrário de estrangeiro, que é aquele natural da terra, que o termo deriva do grego *indus*, e que vale para o mesmo que a expressão latina *Genitus in eo loco, ubi degit*⁴⁶. É o gentio natural, o mesmo que Malabares. (BLUTEAU, 1721-1728, p. 108). O termo ou expressão Índio merece uma atenção especial. Novamente, não é o foco desta tese analisar marcas discursivas em dicionários do período colonial, porém, a descrição de Bluteau para o termo é importante, como condição de produção, para compreender o tempo presente em que vivem as populações indígenas, especialmente diante de uma legislação normatiza que diz o que é o indígena no atual Estado do Brasil.

Neste debate, compreender quem é o indígena e quem não é o indígena ganha muita importância. Quem é o índio e quem é o brasileiro? Gallo (2007), pretendeu, por muito tempo, retomar um debate que atravessa o artigo escrito em parceria com a Francine Mazière, na perspectiva de um **discurso indígena**. Novamente, a autora, sempre quis trabalhar, mobilizando as questões do discurso de oralidade e de escrita com um olhar voltado para os indígenas. Retomando o artigo escrito por Mazière e Gallo, denominado “**A língua como esquecimento: um exemplo brasileiro**”, observamos que não há um lugar fundador para o brasileiro porque o brasileiro já é. Com o indígena, porém, é diferente porque ele nunca será um

⁴⁶ A tradução mais próxima do latim para a expressão *Genitus in eo loco, ubi degit*, é “*Ele nasceu no lugar onde mora*”. Já a expressão *malabares*, é relativo à região do Malabar, na costa ocidental da Índia, ou aos seus habitantes.

brasileiro. As pesquisadoras se perguntam, no artigo, **se o brasileiro não poderia ser um indígena**. E aqui, nesta nossa citação, elas explanam que:

“Seria interessante compreender como, depois da descoberta, é 'indígena' o colonizado em relação ao colonizador e não mais o nativo (essa palavra prevalece na literatura inglesa) em relação à literatura dos viajantes. Essa mudança de sentido é atestada em todos os dicionários contemporâneos. No contexto brasileiro, isso é confirmado pelo fato de que, apesar de todos os nascimentos em terra americana, e de todos os processos de cidadania que foram desenvolvidos, o brasileiro, por mais exótico que seja, não será jamais um 'indígena' aos olhos dos modernos viajantes que são os turistas. **Depois de cinco séculos, os indígenas do Brasil são ainda e exclusivamente os índios, o que inscreve o sujeito que se autodenomina brasileiro em um sistema histórico ao mesmo tempo de dominação e de exterioridade.** O brasileiro não se legitima pela terra, mas pelo país (pela nação, pela pátria), cujo nascimento é contemporâneo à conquista que lhe deu as fronteiras e um nome: Brasil. A presença dos índios garante, portanto, que o brasileiro não seja um indígena. A língua registra essa história, registrando a palavra indígena na sua forma adjetiva. (MAZIÈRE, GALLO, 2007, p. 40).

Então, o indígena não é brasileiro, e se o indígena não é um brasileiro, e se a língua portuguesa corresponde a língua oficial do Brasil, então, o indígena fica fora tanto do Brasil, quanto fica fora da língua portuguesa. O indígena está fora, completamente fora, um *outsider* completo. Então, discursivamente, nós descrevemos a problemática desta tese por meio da releitura do artigo escrito por Mazière e Gallo, assim, os trabalhos acadêmicos, os TCC's analisados, de certa forma, constituem uma ruptura desta lógica dos indígenas estarem completamente fora. É um furo. Uma fuga. Uma rota alternativa possível. E é neste ponto que nos surgem algumas perguntas importantes para a tese, por exemplo, quanto a **relação língua/discurso**. **Porque se eles estão fora da língua portuguesa e fora da brasilidade, o que sustenta a inscrição deles num discurso acadêmico em Língua Portuguesa no Brasil? Quais sentidos estão em jogo, e que jogo é esse? É um jogo de contradição, de anulação, de apagamento, ou é um jogo de assimilação?** Falando em violência colonizatória, qual é o nível de violência estamos vendo/enxergando nesse processo?

Entenderemos o que mobilizou o projeto jesuítico. (BRENUVIDA, 2021, p.459-460). Gramaticalmente era muito difícil sintetizar o Tupi, e os jesuítas sabiam disso porque: “[...] é uma língua aglutinante e não flexiona, como os dialetos indo-europeus.”. (TIBIRIÇÁ, 1984, p.17). O antropólogo e lexicógrafo de origem indígena,

Luiz Carlos Tibiriçá, aliás, reconhece essa dificuldade encontrada pelos padres jesuítas, que envolvia a fonologia e a semântica. “Os inúmeros conceitos novos, exigidos pelos catequistas para adaptar o tupi ao cristianismo, inçou-o de neologismos e de deturpações.”. (TIBIRIÇÁ, 1984, p.13). Este aspecto é visto quando observamos os Guarani conversando nas atividades diversas da aldeia. Apesar de um Guarani aprender desde tenra idade a língua Guarani, algumas palavras e expressões em português não alcançam tradução, e nem mesmo encontram um encaixe harmônico no que é dito. Quando há tentativa de um aluno indígena, por exemplo, para traduzir determinada palavra, expressão ou conceito para o português, o que vemos é a inserção dessa determinada palavra, expressão ou conceito no que se está produzindo. Ou seja, não existe uma forma de tradução completa do Português para o Guarani, e nem ao contrário. Algumas expressões, principalmente dos mitos de criação do mundo sob a cosmovisão Guarani são impossíveis de tradução.

Para se ter uma noção prática do que estamos tentando expressar aqui, vamos tomar um caso em particular, que conversamos com nosso amigo Mauri Junior, colega de Instituto de Genealogia de Santa Catarina (INGESC), estudioso das línguas indígenas, e inclusive rebatizado com o nome *Djepowerá Spezia* após uma cerimônia Guarani. Debates com o Mauri, e com moradores da aldeia a respeito da palavra *Anhatomirim*, que é um lugar histórico, distante poucos quilômetros da Aldeia M'Biguaçu, que territorialmente pertence a Governador Celso Ramos, e que faz parte de vários episódios relevantes para a história catarinense, ilha e Fortaleza de Santa Cruz, considerada “pequena toca do diabo”. O que houve, neste caso, é exatamente o uso do método dos jesuítas, ou seja, ao desaglutinar a palavra, chegaram ao raciocínio que se *Mirim* é o mesmo que pequeno, *to* tem relação com uma toca ou buraco, e que *Anha* só poderia ser algo relacionado ao mal, ao diabo. Em nossas conversas com os Guarani, e com o Mauri, porém, a palavra ou expressão *Anhoty* ou *Anhã ty*, parece ter mais aderência com uma expressão guarani que significa “eu planto”, e que em alguns sentidos também pode se relacionar a um lugar sagrado de sepultamento dos mortos, então, nos parece que houve uma deturpação do termo *Anhoty* ou *Anhã ty* para *Anhato*, algo muito comum quando se quer atribuir um sentido diverso para um lugar que não pode ser acessado por qualquer pessoa, já que ali sempre foi lugar de uma edificação militar. Nos interessa, sempre, na análise de discurso, as marcas discursivas, e mesmo que este não seja o foco da nossa análise, abre-se um campo de discussão muito interessante para pesquisas futuras porque um

termo relativamente comum, e que a indústria do turismo já tomou para si, como um efeito de verdade, como um sentido já dado, pode interferir na historicidade que se relaciona com a língua e a história, e mobiliza sentidos do discurso colonial e do contemporâneo.

Sobre o que restou do Tupi-guarani na atual Língua Portuguesa falada no Brasil, Câmara Junior, em seus estudos linguísticos, vai mencionar a importância do projeto jesuítico, observando que:

Ao mesmo tempo, como “língua geral”, esse Tupi jesuítico se implantou no norte do Brasil, na zona do rio Negro, onde sofreu uma evolução; o que é fatal, porque, uma vez que uma língua franca se torna a língua nativa, de uma comunidade fica sujeita às contingências de uma língua como “fato histórico”, que apreciamos em palestra anterior. Tem-se assim o chamado “NHEENGATU” – ao pé da letra “língua boa” (de nhêê “língua” e katu “bom”, com a sonorização do /k/ por sândi), um tupi jesuítico evoluído em face da disciplinarização da época colonial, onde a língua se dizia ABANHEENGA – ao pé da letra “língua de gente”, com a forma /aba/ “homem”. Um nome – diga-se de passagem – que revela a sublimação do TUPI litorâneo em oposição às chamadas “línguas travadas”. (CÂMARA JUNIOR, 1965, p. 105)

A primeira dúvida resta evidente. As nomeações indígenas que ainda hoje encontramos, em lugares e práticas sociais, parecem fruto de uma construção idealizada do colonizador português em preservar algo que o chamado processo civilizador ou civilizatório destruiu ou cativou. Assim, quando uma cidade se nomeia “Tijucas”, por exemplo, os cidadãos que nela vivem, que dela fazem parte, já inscritos numa perspectiva civilizatória não se importam em compreender como esse nome foi ali parar, e quando esse questionamento é realizado, tornam o diálogo fugaz e desinteressante porque retornar a esse debate os tornariam parte da ancestralidade indígena que deixou aquela marca, naquele espaço geográfico. Então, o elemento branco, oriundo do colonizador, não se enxerga indígena. E uma prova disso é que as aldeias mais próximas do centro da cidade de Tijucas, por exemplo, estão quilômetros ao interior ou em municípios vizinhos, onde o contato com a “cidade” é praticamente inexistente.

Para nós analistas, a ideologia não se baseia apenas em costumes e ideias. A **Ideologia**, é a “[...] ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy 1754-1836, que atribui a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo.”. (POLITIZE, 2022). Os franceses pensaram Ideologia como algo da perspectiva política e jurídica, os ingleses a pensaram como economia, e os alemães

a pensaram como filosofia, ignorando a realidade histórica alemã. Karl Marx quando pensa Ideologia vai conservar o significado napoleônico de ideologia como um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação com o real, isto porque Marx tem como objeto privilegiado um pensamento historicamente determinado (MARX, 2006), qual seja, o dos pensadores alemães posteriores a Hegel. Auguste Comte, por exemplo, vai retomar o sentido de Ideologia Geral, como uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real. Importante pensar essa diferença entre Marx e Comte porque para o primeiro, a História é feita pelos homens, e para o segundo era dividida em três estágios, a teológica, a metafísica e a positiva. A AD é uma teoria materialista dos processos discursivos (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 135), então, pensar por meio da teologia e da metafísica é falar de um sujeito não inscrito na história, de um sujeito nunca interpelado, de um sujeito que está na ilusão da origem do que diz, sob o chamado Efeito Munchausen⁴⁷, Pêcheux vai buscar o termo de Althusser, aliás, é Althusser que vai dizer que a “[...] Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.” (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 134). Para a AD, a ideologia funciona na língua, que é carente de uma interpretação, língua que não é símbolo e não é um sinal, algo que não é definitivo, semanticamente falando. Em síntese, para a AD “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 1975, p.144), e poderíamos acrescentar, de práticas concretas.

3.3 HÁ MUITAS PERGUNTAS EM ABERTO

Pode um indígena ocupar um lugar que já é, marcadamente, tomado pelo não-indígena na sociedade contemporânea? O que leva um indígena a desafiar este espaço já estabilizado, e como se dá o processo de entrada do indígena no meio acadêmico, no ensino superior? Pensar estas questões exige uma compreensão da história do discurso de oralidade e sua materialidade, um processo que estava começando a ser aproximado a um discurso de escrita, quando os jesuítas são expulsos do Brasil por um ato do Marques de Pombal, uma aproximação, aliás, que

⁴⁷ O efeito Münchhausen é que coloca o sujeito como origem do sujeito, o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso. (PÊCHEUX, [1975], 2014). Ainda em Pêcheux, compreendemos que o Efeito Münchhausen é o denominado *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato que: “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remeta, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que - como vimos - esse exterior determina a formação discursiva em questão.” (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 162).

se dava por meio dos processos de gramatização e dicionarização. O dicionário, como instrumento linguístico, foi importante para a gramatização das línguas nativas das Américas, especialmente o Guaraní porque o dicionário se mostra como efeito de estabilização.

Há uma **ESCRITA** indígena? Qual é a sua materialidade discursiva? Quem são os interlocutores? Há um poder nessa escrita? Como compreender discursivamente as narrativas indígenas? Como é dito o sujeito índio/indígena nessas narrativas? O que resta de um sujeito índio/indígena na gente, nessa sociedade em que tomamos parte? Como circula a contação de história indígena, ela circula como discurso de escrita?

Em nossas inquietações discursivas questionamos se estes processos foram ou não retomados pelos Guaraní. Se estes processos produzem ou não um efeito de legitimação, ou se na atualidade estes processos não desembocam em legitimação, mas em outro efeito porque há que se pensar sempre no contato do sujeito indígena com o sujeito não-indígena, pensar neste contato e nesta legitimação como uma necessidade de sobrevivência dos povos originários. Estas indagações que nunca são frias, sempre em conflito, na luta pelos sentidos, devem ser realizadas por meio da percepção e da perspectiva dos indígenas, portanto, na análise das peças produzidas por eles. Pensamos que é possível iniciar nossa análise com estas indagações.

Por meio da análise, estamos abrindo um espaço para um debate a respeito da **Escrita**, para compreender como se dá também a autoria destes alunos indígenas, dos escritores indígenas que hoje inspiram indígenas e não-indígenas. Desde já, vamos compreender que escrever é um processo diferente de grafar porque exige uma inscrição, e não possível pensar em inscrição na perspectiva discursiva sem pensar o **sujeito**. Aliás, a noção de sujeito em AD tem sido visitada e revisitada ao longo do processo de constituição da AD, desde o ano de 1969, quando Pêcheux a formula com contribuições de Cathérine Fuchs, Gadet e Hak. (INDURSKY, 2002). Pêcheux propõe um deslocamento do entendimento de um sujeito como “organismo humano individual” (GADET, HAK, 1990, p.82) para um “lugar determinado na estrutura social”. A Análise do Discurso, então, passa a ser concebida “uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica” (GADET, HAK, 1990, p.164), ou como preferia Pêcheux chamar de “uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, [1975], 2014). É a entrada das noções de inconsciente e ideologia na AD, “[...] o sujeito que o fundador da Teoria da Análise do Discurso convoca é um sujeito que não

está na origem do dizer, pois é duplamente afetado (INDURSKY, 2002). Ao analisar as produções dos alunos indígenas, a questão do sujeito em AD é muito importante porque na sociedade não-indígena há uma visão diferente dos povos indígenas, ou seja, um indígena não é considerado como parte desta sociedade não-indígena. No entanto, o sujeito que está ali na aldeia é afetado pela Língua, pela História e pelo Inconsciente da mesma maneira que o sujeito que não está na aldeia. Pêcheux resolve o problema filosoficamente, aplicando uma teoria subjetiva e materialista ao mesmo tempo. Uma teoria que é fascinante e apaixonante, muito embora difícil, porque nos dá ferramentas para interpretar/descrever a realidade. Uma teoria que inclui quem está fadado a ficar excluído, da história dita oficial. Para e na AD, o **corpo** é um sujeito histórico, simbólico, ideológico, que se contrapõe ao corpo biológico que é ausente de Linguagem. E Pêcheux iniciou a pensar a construção deste sujeito em 1969, quando a AD ainda era mais alicerçada no Materialismo Histórico, e quando, em 1975, a Psicanálise entra para nunca mais sair da AD, o sujeito ganha esse duplo, para ser pensado pessoal e socialmente. Ao rever a obra de Pêcheux, em Semântica e Discurso, a professora Freda Indursky vai nos lembrar que o sujeito é: “[...] interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer”. (INDURSKY, 2002).

Para o movimento de análise dos materiais acadêmicos produzidos pelos alunos indígenas, nós precisamos compreender, com eles, aprendendo num fazer junto, como ensinar é impor, como a língua materna dos não-indígenas é a língua alienígena para os indígenas, e como esta língua imposta não apenas apaga questões histórico-sociais, como impõe uma barreira, muitas vezes intransponível, aos alunos indígenas que precisam, forçosamente, aprender, nesse processo, a dominar a língua estrangeira para eles, a Língua Portuguesa. O processo de escrita para um aluno indígena não é o mesmo processo para um aluno não-indígena. O professor Wilmar da Rocha D’Angelis defende que o homem da oralidade não é o mesmo homem da escrita, e que a urbanização cada vez maior de muitos povos indígenas traz vertiginosas e destrutivas mudanças nas práticas culturais. (D’ANGELIS, 2007, p.30-31).

E é exatamente contra o pano de fundo de uma tal realidade, complexa e conflitiva, que se revelam paliativos ou inócuos (quando não, ingenuamente submissos) certos esforços de promoção de uma

escrita em língua indígena que se dedica a fixar, no papel, a tradição oral. (D'ANGELIS, 2007, p.31)

E o que é este processo de escrita discursivamente falando? Para a professora Eni Orlandi, escrever é uma relação particular com o silêncio. (ORLANDI, 2007, p.83), e para explicar este percurso, ela afirma que a escrita:

“[...] permite o distanciamento da vida cotidiana, a suspensão dos acontecimentos. Ela permite que se signifique em silêncio. Assim, há autorreferência sem que haja intervenções da situação ordinária (a censura) de vida: o autor escreve para significar (a) ele-mesmo. É um modo de reação ao automatismo do cotidiano marcado pela censura. Com o distanciamento estabelecido pela escrita, os movimentos identitários podem fluir, podem ser trabalhados pelos sentidos.”. (ORLANDI, 2007, p.83)

É necessário compreender a espessura material da oralidade praticada pelos Guarani na relação com os discursos de Escrita, portanto, vamos pensar na espessura técnica, concreta da escrita, tendo como parâmetro a oralidade. Não se trata da oralidade de uma língua, mas da forma oral da linguagem (como atividade universal do sujeito). Ao desenvolver esse estudo, PEQUENO (2020), como vimos, mostra que há uma relação de batimento entre a forma oral e a forma escrita, mas que de maneira alguma trata-se da transcrição de uma pela outra. Ao contrário, trata-se de formas discursivas diferentes, de materialidades diferentes. Um dos processos envolvidos nesse “batimento” é a gramatização.

Isso significa dizer que é pelo processo de gramatização, entre outros, que uma língua sem escrita, começa a ser escrita. Esse é um trabalho técnico, que por muito tempo foi desenvolvido e realizado pelo clero, e só depois foi assumido por estudiosos de fora da igreja (GALLO, 1992)⁴⁸. Conhecemos bem essa história, no caso do português, mas no caso do guarani, sabemos pouco. Isso produz apagamentos de toda ordem. E é algo que eu já começo a perceber, a presenciar na aldeia indígena, esse constante conflito entre o que é próprio da língua oral que mantém as tradições e o modo de vida Guarani, o nhandereko, e a entrada do

⁴⁸ Para compreensão de todo este percurso foi necessária a releitura da obra “Discurso da escrita e ensino”, de Solange Leda Gallo, especialmente, o capítulo segundo chamado “Em uma perspectiva discursiva”, em que é possível entender as instâncias de oralidade, e o que entra ou deixa de entrar como Escrita, aliás, sempre um ato político (de escolha). Solange Gallo vai buscar uma citação de COBAS, C. et alii, de 1987, que por sua vez é uma introdução a leitura em Lacan, em que a figura dos copistas medievais aparece na obra de Umberto Eco (O Nome da Rosa), como um gesto de repetição, porém, também de seleção entre o que pode e não pode ser dito, entre aquilo que é de uma tradição oral que se transporta para uma Escrita legitimada, na ordem da estabilização, da regra.

indígena nas línguas de tradição escrita, que serve para uma forma de resistência, e vai questionar o estrangulamento da língua oral na transparência de uma mera tradução escrita. (BRENUVIDA, 2021, p.461)

Com GALLO (2011) aprendemos que o discurso da oralidade:

“[...] contempla os textos originados na oralidade e que se caracterizam, hoje, não por serem oralizados, mas por constituírem-se em instâncias de linguagem não fechadas, sempre provisórias, sem legitimidade, sem efeito de autoria; como um diário, como uma redação escolar, como uma conversa ao telefone, como um acorde, enfim, como tudo que produzimos de modo fugaz, em processo, sem que se feche em um produto discursivo de escrita.”. (GALLO, 2011, p.415)

Mas aqui estamos analisando um texto que poderia inscrever-se em um Discurso de Escrita (acadêmico), que segundo a autora:

“[...] são discursos que se se organizam historicamente, a partir das práticas técnicas da grafia e, ao circularem por instâncias de poder, ou seja, por instituições, vão ganhando uma certa formulação, própria desses espaços, e uma legitimidade, produzindo, por isso, um efeito de verdade, o efeito-autor. Uma vez instalado, esse efeito passa a determinar os sujeitos e os sentidos desses discursos. (GALLO, 2023)

Uma das questões que está, aqui, em jogo, é a questão da materialidade da escrita, que vem da grafia, processo esse que não aconteceu entre os povos indígenas, da mesma forma. Então nos perguntamos: qual é a forma de legitimação dos dizeres, praticada pelos indígenas, que funciona como o discurso de escrita, entre nós, não-indígenas? E qual é o processo pelo qual se produz, entre os povos indígenas, o efeito-autor, ou seja, o efeito de verdade? Essas questões são fundamentais para entendermos o tamanho do passo que os indígenas têm que dar para entender a forma de legitimação dos sentidos para os não-indígenas. Não se trata, portanto, somente do aprendizado de formas gráficas, mas de toda uma forma discursiva.

Como vimos, brevemente, acima, o surgimento da gramática remonta aos dois séculos anteriores a nossa era. Nosso interesse, nesta tese, é a linguagem e o discurso, mas é importante perpassar pelo estudo da gramática e da gramatização para compreender como se dá a transição da Oralidade para Escrita, ou mesmo como

uma língua sem escrita continua [insistindo] em (r)existir. De acordo com Auroux, na linguagem, a transferência tecnológica supõe um bom conhecimento da língua-fonte e de sua cultura. (AUROUX, 1992). Os gregos experimentaram isso durante um longo período, e são considerados a fonte de toda tradição ocidental⁴⁹. Observa-se que a partir do século V, na Grécia, a língua deixa de ser um suporte mnemônico do oral para surgir a Filologia e a Lexicografia (AUROUX, 1992).

Os indígenas das Américas não tiveram essa chance porque, em parte, a condição migratória constante e de adaptação a um novo lugar os fez optar por uma língua oral, e por outra parte porque o contato com o não-indígena se deu pelo confronto de formações socioculturais, geralmente com embates violentos. Ao acompanhar a tentativa dos Guarani, neste presente instante, nesta época contemporânea, em ocupar espaços já marcadamente estabilizados pela cultura do não-indígena, compreendemos que o exercício de escrever uma língua não escrita não é uma condição de grafismo, de imitar a língua do não-indígena, mas um gesto de leitura novo, que faz o indígena se inscrever no campo de disputas de sentidos em que o não-indígena já dita o ritmo do tempo, e da história. Isso nos faz pensar outra questão pertinente, ou seja, que gregos, hindus, babilônicos e egípcios, por exemplo, tiveram tempo suficiente para desenvolver uma língua espontânea, experimentando a grafia, tomando parte da história e realizando a transição de suas línguas, da oralidade para a escrita. Hebreus e árabes, os primeiros como substratos dessa tradição espontânea, os outros por uma condição difusa, foram, ao longo da história, escravizados por outras civilizações, assim como foram os indígenas das Américas. Então, as atuais populações indígenas das Américas, com raríssimas exceções de grupos muito isolados, e porque não mencionar os povos africanos forçosamente trazidos para as Américas ou escravizados para aqui permanecer, já estão neste processo de transferência tecnológica da tradição latina há muitos séculos. Conforme Solange Gallo, essa relação de dominação, no Brasil, é evidente se: “[...] pensarmos que a nossa relação com a língua materna é atravessada pela presença simultânea da língua portuguesa (língua do colonizador) e do que chamamos de língua brasileira (língua do colonizado).”. (GALLO, 1992, p. 11).

⁴⁹ A esse respeito, recomendamos a leitura, também, do trabalho da escritora Rosalind Thomas, professora na Universidade de Londres, que escreveu a obra: **Letramento e oralidade na Grécia antiga**.

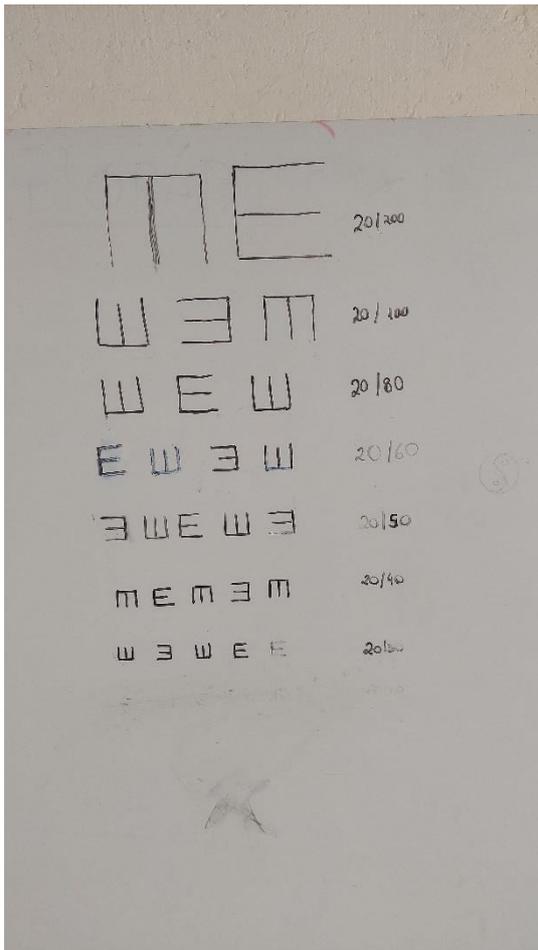


Figura 17 – Grafismo e matemática

Quando questionamos os alunos indígenas a respeito da apresentação das palavras, muitos alunos, entre eles Kuaray/Daniel, nos dizem que a tradução, em si, da palavra pela palavra não importa muito, e sim o que significa, o sentido que existe para o povo Guarani. É bem verdade, e isso não existe apenas para o Guarani, há palavras e expressões intraduzíveis, difíceis de se estabelecer uma relação entre uma cultura e outra. Então, esteja aí, algo que aprendemos ao reler o debate que Vitor Pequeno faz a respeito da Gramatização. Há, por certo, um efeito de sentido, já cristalizado, e isso serve tanto para nós, sujeitos que vieram de uma tradição ocidental, tanto quanto para o sujeito indígena, já afetado por esta “civilização ocidental”, que a escrita pareça a representação da fala, e que faz com que:

“[...] a gramatização pareça com o descobrimento das estruturas essenciais da língua.”. (PEQUENO, 2023, p. 5). Em linhas gerais, a grande ironia identificada por Vitor Pequeno está, justamente, na ideia de gramatização como ato de colonização. É isso que fizeram os jesuítas, e continuam fazendo os evangélicos, ao definir uma estrutura da língua para atribuir um sentido a uma palavra ou expressão, para que uma palavra designe uma coisa, e não qualquer coisa, aquela coisa que tenha sentido para o colonizador dizer o que o colonizado tenha (por obrigação) que fazer⁵⁰. O artigo que Vitor Pequeno escreve, que para nós é muito relevante no bojo dos temas sustentados nesta tese, vai nos afirmar, por exemplo, algo que já nos parece importante para compreender que é a prática material que sustenta o ideal, que as práticas tecnológicas da linguagem atravessam uma relação de significação, uma

⁵⁰ Importante retomar o debate que faz Althusser a respeito do sujeito e as evidências, que Vitor Pequeno traz como citação, na página 5 de seu artigo. A referência para pesquisa está aqui: ALTHUSSER L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial Presença / Martins Fontes. Lisboa, 1980. p. 95.

relação direta ou empírica entre o indivíduo e mundo (PEQUENO, 2023, p.5). O autor reafirma a proposição de que toda prática técnica linguageira é, simultaneamente, uma prática ideológica.

Na sequência, Vitor Pequeno vai utilizar uma citação de Auroux, que menciona que não conhecemos civilização oral que tenha desenvolvido técnicas calculatórias, mesmo elementares como nossas operações de adição ou subtração”. (AUROUX, 1998, p.73-74). Certa vez, em uma das nossas muitas visitas à aldeia, e na presença dos alunos (universitários) e professores da escola da aldeia, Ara’i/Gennis, Kuaray/Daniel, Silvana/Minduá, Samuel Souza (aluno do curso de doutorado), bem como da cacica Celita Antunes Moreira (que substituiu o cacique Hyral Moreira, em abril de 2023), e da professora pesquisadora, da área de Matemática, não indígena, Katia Graziotin, nós observamos algo muito interessante. Os professores



Figura 18 – Grafismo e matemática
indígenas ensinavam a Matemática com grafismos diferentes dos grafismos da Matemática usual, recorrente. Documentamos a aula da professora Aline/Takua Mirim por meio de fotografias, e embora o uso destes grafismos (nas aulas) não sejam o foco de nossa análise, é possível que esta prática seja alvo de estudos em breve. O Guarani é uma língua oral, como já dissemos, e as práticas linguageiras se dão por meio de uma oralidade, como se constata por meio das narrativas míticas e transmissão de saberes geracionais, porém, é inegável que a cultura ou formação sociocultural Guarani, em mais de 500 anos de contato com uma outra civilização, também tenha se apropriado das técnicas não-indígenas, e nos parece oportuno reconhecer que a cultura Guarani também vem buscando formas para transmitir conhecimentos que não necessitem, exclusivamente, dos saberes dos não-indígenas, ou para que os não-indígenas também possam aprender novas formas de saberes. Qual método usa Aline/Takua Mirim e os professores que se enveredam por este caminho? Questionada, a professora Silvana/Minduá, nos diz que o que está posto nas aulas é a chamada etnomatemática, que é o ensino da matemática por meio das narrativas e mitos, histórias e fatos do cotidiano. O termo etnomatemática, para nós

que escrevemos esta tese, é uma terminologia nova, porém, de acordo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a PUC-RS, esta abordagem surgiu na década de 1970 como um contraponto ao ensino tradicional da Matemática, e o método de pesquisa e de ensino: “[...] cria condições para que o pesquisador reconheça e compreenda o modo como um saber matemático foi gerado, organizado e difundido dentro de determinados grupos culturais.” (PUCRS PESQUISA. 2023 [2022]). Minduá reforça que no segundo semestre de 2023 vai trabalhar, com sua turma, as formas geométricas matemática da OPY, da casa de reza, e realizar uma correlação com os mitos e narrativas da aldeia.



Figura 19 – Ajaká (balaio ou cestaria)

É o que ocorre quando um Guaraní ou um indígena de outra etnia produz um *ajaka*, a cestaria ou balaio. Para um não-indígena ou para alguém que não tenha sensibilidade artística, uma cesta de palha ou taquara é apenas uma

cesta, possui um sentido intraduzível. Para o indígena há sentidos que se mobilizam em todo percurso de feitiço até a entrega do *ajaka*, que pode servir à aldeia para a prática do plantio e colheita, ou pode ser comercializado para um não indígena na forma de artesanato. O *ajaka* parte de um discurso de oralidade para o que vamos convencionar chamar, na AD, de prática de textualização. Para explicar o que é a prática de textualização, vamos antes explanar ao leitor que o *ajaka*, com suas formas geométricas entrelaçadas, que apresentam símbolos ou ideogramas indígenas, é considerado um texto. Para AD, o texto tem outro sentido que aquele do texto convencional. Se o texto convencional, aquele que aprendemos na escola ou em casa, e que deriva do latim *textos*, pode ser entendido como o encadeamento de palavras, que pode ser entendido também como uma obra escrita tomada em sua versão original, ou como um fragmento de um autor, aquilo que os jornalistas é um tipo de matéria escrita ou impressa (AULETE, 2023), para AD, o texto assume uma condição discursiva, e representa a: “[...] unidade de análise afetada pelas condições de produção e é o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho.” (ORLANDI, 2015, p.70), isto porque na AD, o texto não é o ponto de partida e nem chegada absolutos, na relação de sentidos. (ORLANDI, 2015). Assim, o *ajaka* para o Guaraní, ou uma peça de crivo, de bilro, uma

cerâmica, ou uma rede ou uma canoa de pesca para uma comunidade no litoral catarinense são considerados textos e participam de um processo de textualizam, aliás, como propomos em nossa dissertação de mestrado, porque o conjunto de saberes que circulam na aldeia, que circulam nas rodas de feitio do ajaka (e isso opera também nos demais rituais, no plantio das sementes e na colheita, nas cantorias e danças, etc.), toda sustentação discursiva nesta transmissão de saberes ancestrais, geração a geração, que vai da oralidade para um objeto elaborado como prática cultural, como produto, da oralidade para uma “escrita”, porém, não é uma escrita alfabética. Este processo não anula a prática cultural, portanto, é o material antes, e não o essencial/ideal antes.

Há textualização. Nas rodas do feitio do ajaka não existe uma escola, não



existe uma fábrica, não há um professor dizendo o que deve ser feito, **há uma relação de significação, direta ou empírica entre o indivíduo e o mundo.** Aqui, “[...] a oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo

Figura 20 – A aluna formanda do Ensino Médio, Bruna, e os grafismos com a Norma, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação.”. (GALLO, 1992, p.51). Então, o discurso de oralidade: “[...] parte do fugaz, daquilo que não se fecha como um discurso de escrita. Na oralidade há uma memória que se perde no tempo. São instâncias de linguagem não estabilizadas, sempre provisórias.”. (BRENUVIDA, 2020, p. 60). O *ajaka*, conforme o mencionamos aqui, é citado no TCC do aluno Sandro Silva, e consideramos que neste gesto de leitura do aluno Sandro Silva, quando apresenta o *ajaka* e seus grafismos, ali há oralidade e há textualização.

Para quem visita uma aldeia Guarani pela primeira vez, notará a quantidade de grafismos e desenhos outros espalhados por toda terra indígena, especialmente próximo das festividades e rituais de mais relevância. Há um esforço coletivo, de toda aldeia, para reunir os artistas indígenas, e reproduzir esta memória Guarani. Daí, Sandro Silva mencionar que o grafismo é fundamental na educação tradicional Guarani. O visitante vai notar que o ensino do grafismo se inicia desde muito cedo, e que o gesto de aprender-apreender é muito importante. Da mesma forma que uma criança, um aluno das séries iniciais, em uma escola não-indígena, vai repetir o gesto da grafia que o professor faz no quadro, na lousa, a criança, o aluno Guarani, desde tenra idade, repete o gesto do professor ou do morador mais velho. É neste gesto, aí sim de textualização, que o texto ganha relevância e significado. Esta é uma correlação entre o aprendizado do indígena e do não-indígena muito importante. A diferença que nós observamos entre o aprendizado do não-indígena com o indígena, porém, está na historicidade que o grafismo, para os indígenas, carrega. O aluno não-indígena pode repetir o gesto do professor, porém, já está no efeito de transparência, porque o professor não-indígena não ensina como aquela grafia foi parar na mão, no gesto do aluno não-indígena. Já o professor ou o mais velho na aldeia, na terra indígena, faz questão de mostrar, por meio de mitos e narrativas, de rituais e expressões, como a ancestralidade indígena fala muito forte no gesto que ali vai se realizando. Isso talvez evidencie o que Eni Orlandi queira expressar quando menciona que no mito: “[...] a significação prescinde da explicitação cabal de seus modos de significar.” (ORLANDI, 2007, p. 36).

Quando grafamos, nós grafamos da mesma forma? O que é a grafia? A grafia para uma sociedade oral é a mesma grafia para uma sociedade de escrita? Auroux nos diz que há três revoluções científicas. A primeira surge com o aparecimento da escrita há cerca de 3 mil anos; a segunda é a da gramatização das línguas do mundo que teve seu apogeu por volta do século XVI; e a terceira se refere à informatização das línguas que, de acordo com este autor, ainda está em estágio de avaliação. (AUROUX, 1992, p. 13).

Entre o aparecimento da escrita e a gramatização das línguas, houve um período de relativa paz para os povos que migraram para as Américas há mais de 15 mil anos, e que por aqui se isolaram. De qualquer forma, dizer que um povo se isolou em alguma parte do mundo, não participando do processo da revolução científica da escrita, que se deu, em algum momento, pela primeira vez, entre os gregos, não

significa dizer que essas populações não se desenvolveram tecnologicamente. Auroux nos explica que o “[...] processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior.”. (AUROUX, 1992, p.20). Rosalind Thomas vai mencionar que o significado “[...] mais amplo da escrita é muito controverso. Teorias influentes a consideram um agente fundamental de mudança – tanto para o funcionamento de sociedades quanto para a mentalidade dos indivíduos.”. (THOMAS, 2005, p.21) A escrita, de acordo com Vitor Pequeno, tem sua própria materialidade. (PEQUENO, 2020), mas e a grafia? Pequeno nos diz que “grafar é deixar para depois”, então, tem relação com movimento, deslocamento, com a dimensão do tempo. Grafar é: “[...] precisamente a prática técnica que causa uma transformação radical entre textualização e o instante (a instância) da pronúncia. (PEQUENO, 2020, p. 84).

“[...] Grafia é um gesto languageiro na partitura de um tempo que não existe, pois ao ser representado, se transforma em *outro*. Não se trata do que a escrita ‘não tem’, ou ao que a ela falta. Se trata de entender que ela funciona em um registro diferente de temporalidade. A temporalidade não é algo que *falta* à escrita, mas que produz efeitos diferentes no contexto de uma prática e de outra. Esse é o efeito que uma materialidade significativa produz na relação com a particularidade da instância de sua textualização.”. (PEQUENO, 2020, p.85)

Solange Gallo nos ensina que os textos inscritos no Discurso de Escrita ser um efeito-autor:

“[...] mas, tendo passado por um longo processo de institucionalização e de legitimação dos seus sentidos, esses textos, hoje, podem apresentar-se de muitas formas, por exemplo, na forma audiovisual, como no jornal televisivo, ou como um faixa de música executada por uma orquestra sinfônica [...] Enfim, o importante, neste caso, é seu um produto ‘acabado’, com efeito de ‘fim’ e legitimidade, ou seja, com EFEITO-autor.”. (GALLO, 2011, p. 414)

Uma das questões que nós nos fazemos é sobre a relação que se pode ou não fazer entre a produção do texto inscrito no discurso indígena e o efeito-autor.

4. TAPE ARANDU: ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA



Figura 21 – A escola. Um celular. O mito sagrado do Mano'i (colibri)

Realizar escutas é próprio do analista, e faremos isso a partir a do nosso corpus de pesquisa, buscando inicialmente a construção de um dispositivo de interpretação/analítico. “A noção de dispositivo tem um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem”. (ORLANDI, 2004, p.20). Aí está, de acordo com Eni Orlandi, a necessidade de um instrumento teórico, “[...] para trabalhar sua espessura semântica – linguística e histórica – em uma palavra, a discursividade.”. (ORLANDI, 2004, p. 20). Para Pêcheux, todo enunciado é: “[...] linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro.”. (ORLANDI, 2015, p.57). Buscamos, então, a constituição do corpus, que demanda certa regularidade na organização do material selecionado, representados por sequências discursivas. (DALTOÉ, 2022). A(s) sequência(s) discursiva(s) é/são uma noção/noções proposta por Courtine, e que reunidas respondem às: “[...] exigências expressas anteriormente que receberão uma organização segundo um plano estruturado em certo número de

dimensões, o que equivale a determinar uma *forma ao corpus* discursivo.” (COURTINE, 2009, p. 57). Definir um corpus em AD não é tarefa simples. De acordo com Courtine, “[...] a forma dos *corpora* efetivamente realizados em AD pode ser representada por uma combinação simples ou complexa de dimensões que representam cada uma a oposição de duas restrições possíveis na série de homogeneizações sofridas pelo corpus.”. (COURTINE, 2009, p.57). Para nós, no escopo desta pesquisa, muitas práticas discursivas surgiram durante o estudo dos materiais analisados, e para realizar essa escuta a estes materiais é preciso compreender, com Eni Orlandi que a delimitação do *corpus* não exige critérios empíricos (positivistas) mas teóricos: “[...] Em geral distinguimos o *corpus* experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso se interessa por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.”. (ORLANDI, 2015, p. 60).

Como bem pontua, Eni Orlandi, “toda análise tem seus pressupostos” (ORLANDI, 2004, p.34), e conosco não seria diferente porque estamos tentando encontrar marcas da oralidade na escrita. Então, aquilo que o sujeito indígena não escreve, na medida em que ele se contra-identifica com a FD relativa ao discurso acadêmico, vem nesta análise, elencado na forma do pré-construído, ou seja, são saberes, em relação aos quais, há a contra identificação do sujeito - seja uma forma gramatical "correta", seja uma referência, seja uma formatação. De acordo com Pêcheux: “[...] o efeito de pré-construído como modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é ‘sempre-já-sujeito’. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 142).

No caso em que analisamos, há dois conjuntos de saberes pré-construídos: **1)** aqueles que são negados pelos sujeitos-indígenas na tomada de posição na forma da contra identificação, e **2)** um outro conjunto que tem relação o intraduzível, o que não atravessa a soleira da porta da escrita, ou seja, esses são os saberes próprios da oralidade, que não correspondem aos saberes pré-construídos da FD relativa ao discurso acadêmico. São pré-construídos de outro discurso, um discurso de oralidade que ousamos batizar de **discurso indígena Guarani**. Chegamos a esse discurso pela via de construídos que não se sustentam nesses pré-construídos do discurso acadêmico.

Aprendemos com Pêcheux, que a AD não é uma teoria aplicável, e sim uma (des)disciplina, a partir de pensamentos controversos, cabendo ao analista de

discurso mostrar a causa⁵¹ que falha, e o dito nas causas do que não é dito. (PÊCHEUX, [1975], 2014)⁵². Nossa análise se volta para os trabalhos acadêmicos produzidos pelos alunos indígenas, no sentido de encontrar marcas, vestígios em sequências discursivas, as quais vamos destacando ao longo do processo de análise. Ao recortar e segmentar esse material, em sequências discursivas, destacamos o sujeito autor de cada trabalho analisado. Esse sujeito, apesar de se afirmar vivendo o nhanderekô, que é o modo de vida Guarani, ele é, ao mesmo tempo, um sujeito inscrito também na forma histórica do sujeito não-indígena, a forma histórica dominante, a forma histórica capitalista. Há aí uma contradição, e justamente por meio do Nhanderekô, esse sujeito realiza um deslocamento, como veremos. Ou seja, há uma submissão ao discurso acadêmico, com falhas, com rupturas, e penso que aqui está um dos trabalhos da contradição: potencializar a resistência.

Entre o oral e o escrito, há algo que encontramos nos escritos de Conceição Evaristo, linguista e descendente afro-brasileira, que ela denomina *escrevivência*, como um pertencimento de uma voz que era das mulheres escravizadas, e que hoje pertence às mulheres que desfazem uma imagem do passado escravocrata, opressor. (ABE, CASTRO, 2001). Ainda podemos citar, nesse mesmo sentido, uma outra noção que foi cunhado por Leda Martins, poeta, ensaísta, acadêmica e dramaturga brasileira, autora de *Performances do tempo espiralar*, ou seja, o conceito de *oralitura*, e que pode ser compreendido da seguinte maneira:

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção do termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhado ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas. (MARTINS, 2003, p. 77).

Sem nos apegar a nenhuma definição em particular, mesmo reconhecendo aproximações possíveis, passaremos a compreender como se dá este processo de resistência do aluno indígena, e como este aluno indígena reage a uma contradição praticamente incontornável, uma aporia, que é atravessar do discurso da Oralidade para o discurso de Escrita. Segundo ORLANDI (2015): “[...] o sentido não existe em

⁵¹ No que se refere às questões discursivas, vamos compreender “causa” como aquilo que faz com que algo aconteça, por aquilo que faz algo. Um ato.

⁵² A este respeito, ler o anexo III, de Semântica e Discurso, escrito em 1978. A obra está nas referências desta tese.

si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.”. (ORLANDI, 2015, p. 40). É com a noção de formação discursiva e de posição-sujeito, que compreendemos o processo de produção dos sentidos, permitindo ao analista estabelecer as regularidades no funcionamento do discurso. (ORLANDI, 2015).

Toda análise de discurso tem como base metodológica um recorte teórico, a partir do qual se analisa o corpus. Neste caso a noção de posição-sujeito será nosso recorte pois, como vimos, estamos diante da contradição entre duas formas discursivas: de um lado a forma-discurso de oralidade e de outro a forma discurso de escrita. O sujeito aluno, autor dos textos que constituem o corpus, ao assumirem essa posição sujeito na função autor, tem que lidar com essa contradição. Procuraremos analisar esse movimento materializado nos textos.

Nossos objetivos, com esta tese, são vários, mas iniciamos procurando enunciados próprios do Discurso de Oralidade, na textualização dos TCCs (marcas). Com isso pretendemos compreender a contradição presente em todos os níveis dos discursos relacionando-a à colonização, e apontar possíveis furos, escapes (fugas), saídas, projetos, no âmbito da Aldeia M'Biguaçu.

Destacamos nove sequências discursivas, nos trabalhos acadêmicos dos alunos que cursaram as aulas da UFSC. Utilizamos os TCCs da Silvana Minduá Vidal Veríssimo, e trouxemos os trabalhos de conclusão de curso da Ara'i (Gennis), Kuaray (Daniel), Sandro Silva, Darci e Ismael, para as sequências discursivas. Num trabalho como este, cada fala dos alunos da aldeia indígena nos interessa, por certo, mas tentamos dar conta dos nossos objetivos específicos, listados na Introdução.

Lembramos, novamente, que é do curso de licenciatura que surge nosso corpus de pesquisa, ou seja, dos trabalhos acadêmicos. Os textos nos dirão se tudo o que pesquisamos forma ou não um arquivo, e como se constitui esse arquivo, que para Pêcheux, num sentido amplo, é o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (PÊCHEUX, [1982], 2014, p.59). No percurso que realizamos, no PPGCL, lemos e relemos o artigo de Pêcheux, “Ler o arquivo hoje”, e com este texto/artigo refletimos muito a respeito do papel da ciência e dos literatos, retomamos a importância da memória, e da luta constante, para os povos colonizados⁵³. Nossa amiga de lutas, e colega de jornalismo e de PPGCL, a

⁵³ Pêcheux vai buscar com Milan Kundera, romancista tcheco que viveu exilado na França após o episódio do Primavera de Praga, um lugar não tão confortável, para repensar o papel da memória e

pesquisadora Bianca Queda, em sua tese, traz um trabalho muito interessante chamado “Arquivo de Leitura em AD: uma ressignificação possível”, e lá ela nos diz, com Pêcheux, que o arquivo é: “[...] selecionado, recortado e ordenado por um gesto de leitura, determinado discursivamente e tecnologicamente, no qual há a inscrição do político.”⁵⁴. (COSTA, 2022, p. p.21). Pois bem, vamos verificar qual é relação desse arquivo com a instituição universitária.

Por outra via, há um discurso da Oralidade que se aproxima, tateando esse universo institucional legitimado do discurso da Escrita onde foi feita a Licenciatura e o TCC, que nesse caso não é dominante, mas está marcado, e há neste embate, um



Figura 22 – Alunos indígenas durante a graduação na UFSC

confronto, uma contradição.

do esquecimento, e inclusive vai citar Kundera em “Ler o Arquivo Hoje”. A citação de Kundera, no belíssimo “O livro do riso e do esquecimento”, que recomendamos a leitura, é a seguinte: “— Para liquidar os povos — dizia Hubl —, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá uma outra cultura e lhes inventa uma outra História. Em seguida, o povo começa lentamente a esquecer o que é e o que era. O mundo à sua volta o esquece ainda mais depressa.”. (KUNDERA, [1979], 2008, p.187)
⁵⁴ A tese da Bianca Queda, defendida em 2022, é uma aula de como recortar e segmentar em AD, uma sempre referência a Michel Pêcheux, pela importância de um artigo/texto que nunca desatualiza, que é “Ler o arquivo hoje”, escrito em 1982. E também é o momento para agradecer a Bianca pelo trabalho que ela desenvolveu com a nossa orientadora, Solange Gallo, e que se chama “Arquivo de leituras em AD”. De acordo com a própria Bianca, O Arquivo de Leituras em AD, é um projeto que nasceu do PUIC, Pesquisa de Iniciação Científica da Unisul, com a professora Helena Iracy dos Santos e a aluna Bianca Queda, e hoje está sendo ampliado no PPGCL - Programa de Pós em Ciências da Linguagem da Unisul, com a professora Solange Gallo. Tivemos a satisfação de ajudar neste processo e usar a ferramenta tanto na dissertação de mestrado, tanto quanto na tese. O Arquivo de Leituras em AD pode ser acessado no seguinte endereço:
<https://www.arquivodeleituras.com/>

Ara'i (Gennis), Kuaray (Daniel) e Minduá foram os três primeiros alunos, do curso de licenciatura indígena da UFSC, de quem tivemos acesso aos trabalhos de conclusão de curso. O fato de continuarem moradores da Aldeia M'Biguaçu contribuiu com um contato mais contínuo. Conheci Karai Nhe'ery (Darci da Silva) na aldeia e no curso da UFSC, porém, nossa troca de informações e conhecimentos veio depois, principalmente durante a pandemia, porque Karai Nhe'ery (Darci da Silva), que escreveu um trabalho muito significativo, se mudou para uma aldeia no Norte de Santa Catarina, em Araquari. O TCC "Nhemongarai: Rituais de Batismo Mbya Guarani, de Karai Nhe'ery (Darci da Silva) é um exemplo de superação e resistência porque Darci traz para a Academia um tema difícil de ser explorado fora de uma ótica indígena, que são os rituais de batismo, portanto, pertencentes ao nhanderekô, o modo de vida Guarani, e porque Karai Nhe'ery (Darci da Silva) é um indígena albino, com limitações físicas severas da visão.

Atualmente, Karai Nhe'ery (Darci da Silva), é coordenador pedagógico da Eieb Cacique Wera Puku, escola indígena guarani, que possui em seu projeto político pedagógico (PPP), educação de ensino infantil, educação de ensino fundamental, educação de ensino médio, e também o EJA, que é o ensino de jovens e adultos, no âmbito da Aldeia Piraí, atual município de Araquari, Norte do Estado de Santa Catarina. Mais adiante, vamos destacar algumas falas, sequências discursivas de interesse no trabalho de Karai Nhe'ery (Darci da Silva).



Figura 23 – Alunos indígenas, entre os quais: Ismael, Ara'i/Gennis e Minduá

Mindué ou Silvana Vidal Veríssimo possibilitou subsídios ao primeiro capítulo desta tese, com as informações a respeito da Aldeia M'Biguaçu, e colhemos, pelo menos, duas sequências discursivas do TCC da Mindué, para o capítulo de análise.

Kuaray ou Daniel Martins Timóteo abriu caminhos para muitos projetos socioambientais na Aldeia M'Biguaçu, como é o caso da revista-livro, “As quatro guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão guarani”, que desenvolvemos com as alunas do Ensino Médio Técnico em Meio Ambiente, a apresentação do videodocumentário “Canoa bordada de garapuvu”; os textos-base da Casa de Memória, além de outros trabalhos Ara'i ou Gennis Martins Timóteo, irmã do Daniel, nos apresentou as pinturas e desenhos, exposições artísticas no âmbito da Aldeia M'Biguaçu. Chegamos aos alunos indígenas por meio do cacique Hyral Moreira, atualmente um cargo comissionado do governo federal na FUNAI⁵⁵.

*

O primeiro aluno indígena com quem tivemos contato, na UFSC, então, foi com a Mindué. Conhecemos seu nome branco, djuruá ou não-indígena, Silvana Vidal Veríssimo, ela, porém, assim como outros alunos que conhecemos, faz questão de assinar o nome indígena, entremeadado ao nome não-indígena, portanto, o TCC da Mindué “Educação tradicional e o uso da tecnologia na infância guarani (Kyringue onheovanga ha'e jurua mba'e oiporu onhembo'ea py)”, apresenta a assinatura Silvana Mindué Vidal Veríssimo (VERÍSSIMO, 2020).

A professora Eni Orlandi, em Terra à vista, compreende que: “A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido o que nele não está dito.”. (ORLANDI, 2008, p.57). Então, quando Mindué prefere ser chamada de Mindué na Aldeia, ela apaga um sentido imposto pela sociedade do branco, um *silêncio constitutivo*, de acordo com Eni Orlandi. Também, quando, na universidade (do branco) ela faz questão de se posicionar, também, como indígena, como pesquisadora indígena, ela também apaga elementos do universo do não-indígena. Pensamos, por aqui, uma questão importante entre o Discurso de Oralidade e de Escrita, a contradição em se afirmar um sujeito em

⁵⁵ A cerimônia de posse foi realizada na OPY da Aldeia M'Biguaçu, em 24 de abril de 2023, com presença de autoridades políticas e religiosas Guarani e não-indígenas, incluindo o Ministério Público Federal, uma deputada federal, o prefeito e o presidente da Câmara de Vereadores do município de Biguaçu, entre outros. Houve apresentações culturais como cantorias e rezas.

um discurso, a institucionalização do dizer, e do que deve ser dito, e daquilo que não deve ser dito. Na Aldeia todos a chamam por Minduá, mulher do Adailton Yvydjú Mirim ou Adailton Moreira. Minduá veio da Aldeia Rio da Areia, de um município paranaense chamado Inácio Martins, entre Irati e Guarapuava, no interior do Paraná, 206 km da capital Curitiba. Ela não assina o nome do marido, com quem tem dois filhos: Enzo e Marcelo, dois nomes de origem latina, italianos. Para esta Tese, nós recortamos duas sequências discursivas do TCC da Minduá, que já dissemos, orientamos, ad-hoc, na UFSC.

4.1 Sequência Discursiva (SD1)

A **primeira Sequência Discursiva (SD1)** que recortamos é do TCC da aluna Minduá/Silvana, constante da página 41:

(SD1) - *“O melhor **orientador** para **nosso** conhecimento **adquirido** são **também** os mais velhos da **comunidade** e professores que atuam na aldeia. Na educação escolar indígena, **os brancos** não **nos** educam, como nos tempos dos antigos. **Nossos** anciões, bisavós e avós foram ensinados pela **oralidade** e nas atividades e práticas diárias. Por isso, sabe-se que os conhecimentos e a sabedoria guarani não se encontram **no papel**, nunca foram escritos, porque os que viveram antes de nós usaram bastante atividades, e nas **práticas e oralidade**, mas desde o primeiro contato com um mundo novo e com povos ocidentais sabe-se que houve a necessidade de se comunicar em outras línguas e de outros modos. Tanto é que, hoje, **sem escrita**, nossos conhecimentos não têm tanta validade assim.”.*

Neste recorte que realizamos a partir da fala da aluna Minduá, no TCC, nós pesquisadores, portanto, inscritos na posição-sujeito de analistas de discurso, já observamos várias marcas que estão no confronto entre o Discurso da Oralidade e da Escrita, marcas presentes na contemporaneidade que se relacionam com uma memória mais larga, e que passamos a interpretar/descrever.

Quando a aluna Minduá escreve que *“O melhor **orientador** para **nosso** conhecimento **adquirido** são **também** os mais velhos da comunidade e professores que atuam na aldeia.”*, observamos que a palavra ou termo **orientador** opera como

um duplo sentido, podendo ser o orientador da universidade, da UFSC, que está ali para transmitir as regras de confecção de um trabalho acadêmico, com as regras de formatação, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), como também, os debates e instruções para a escrita acadêmica. Nós que participamos, como orientador *ad-hoc*, nesse processo de confecção dos TCCs da Minduá e do Daniel Kuaray Timóteo, também nós nos compreendemos nessa fala da Minduá. A palavra **orientador**, então, pode significar o *mentor* ou o *condutor* para um método de pesquisas, bem como, na Pedagogia, pode ter o sentido atribuído aquele orienta os estudos e pesquisas do aluno, uma espécie de *orientador educacional*. (AULETE, 2023). O que ajuda a pensar essa marca discursiva é a condição de produção e a memória, lembrando que a Minduá é também alguém que vai para a universidade a partir de uma vivência na sala de aula das aldeias que passou (e que hoje vive), portanto, alguém, já afetada pelo discurso pedagógico.

Porém, há outro sentido que pode ser utilizado quando a Minduá escreve **orientador**, e se refere ao que orienta para a vida, para o cotidiano, entre o modo de vida do djuruá (branco), e o modo de vida do Guarani, o **nhanderekô**. Portanto, há um complemento riquíssimo neste recorte que é “**nosso conhecimento adquirido**”. Este conhecimento adquirido é outra marca discursiva muito interessante porque quem adquirir, toma pra si algo, se apropria. Há mais de 500 anos, no contato entre duas civilizações com visões de mundo completamente antagônicas, uma civilização se apropria da outra, uma se apropria do conhecimento da outra, mas no conceito de uma delas, apenas uma pode valer, dizer e ter o “efeito de/a verdade”, ser o mito de criação de um “mundo novo”. São séculos de uma narrativa que repetiu uma versão da história hegemônica, que foi se apropriando da outra versão de história, que foi orientando e se transformando, enquanto apagava este outro da história. Ailton Krenak questiona, em “Ideias para adiar o fim do mundo”, não apenas esta história que se consolidou, também as estratégias que alguns antropólogos utilizam, segundo ele, para limitar a compreensão de uma experiência que não é apenas cultural. (KRENAK, 2020 [a]). Ao lembrar a obra de Eduardo Galeano, “Memória do fogo”, Krenak afirma que as populações indígenas da América Central, ao tempo do chamado descobrimento, tinham convicção do equívoco que era a civilização (KRENAK, 2020 [a]), a civilização imposta pelo europeu do século XV. Então, esses indígenas do século XV, tinham compreensão da terra que estava sendo usurpada, da mesma forma que compreendiam a imposição da bíblia, da cruz, da escola, da

universidade, da estrada, da ferrovia, da mineradora, e até da pancadaria - como programa de vida. (KRENAK, 2020 [a])⁵⁶.

Então, a Minduá, e os demais alunos indígenas estão se apropriando de um conhecimento que não era a eles permitido, por omissão, negação ou negligência da sociedade não-indígena, por um “efeito de verdade” que foi se transformando desde o primeiro contato. Já nos parece oportuno, dizer, com base no recorte que fizemos, há marcas discursivas que: “[...] são novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da análise de discurso.” (ORLANDI, 2015, p. 80). A fala de Minduá, então, tem uma relação com o não dizer, ou seja, ao dizer algo no TCC, Minduá evoca outras memórias, fala num lugar que é difícil de ser dito, porque, também ela, sujeito indígena, não pode dizer de outro modo. Há implicações muitas num texto acadêmico, limitações e deslocamentos. Há marcas materiais da colonização.

A fala de Minduá retoma um debate a respeito da língua e linguagem, e no desenvolvimento desta tese nós vimos como um sistema linguístico dos jesuítas, a partir do latim, tentou dar conta de uma língua oral, o Guarani, para que fosse compreendida pelos europeus no processo exploratório do período colonial. Que fique bem evidente ao nosso leitor, que o europeu não trouxe um método baseado no latim para as Américas para ensinar os povos originários a serem “civilizados” ou ter autonomia na nova ordem social estabelecida pelos europeus (e que excluía o indígena desse processo). “Os jesuítas se destacaram na colonização portuguesa na tarefa de aprender idiomas dos índios e de catequizá-los usando o próprio modo indígena de falar.” (FUNARI, PIÑON, 2016, p. 73), porém, o fizeram para que este método servisse como aparelho de dominação e sujeição do outro. Paulo Freire nos ensinou que: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p.89). Este ensinamento de Paulo Freire continua presente, quando, neste século XXI, o mercado exige um novo Ensino Médio que se torna mais uma ferramenta de exclusão do indígena (ou do diferente) do dito mundo “civilizado”. O sociólogo Florestan

⁵⁶ Para facilitar a leitura e a pesquisa do leitor, mencionamos que toda leitura (e reflexão) de “Ideias para adiar o fim do mundo” é salutar, porém, o debate que aí apresentamos pode ser encontrado, na versão de 2020, nas páginas 29 e 30. Recomendo, também, a leitura da dissertação de mestrado da colega de PPGCL, e parceira nas lutas pelo movimento indígena, Ana Otero, e que escreveu este trabalho belíssimo chamado: “O corpo não é útil: ideias de Ailton Krenak para pensar ‘com a cabeça na Terra’, defendida em 2022, sob orientação da professora dra. Ana Carolina Cernicchiaro.

Fernandes, ao analisar as contradições inerentes ao processo de colonização, apontou duas formas de atuação deste processo, uma pela submissão dos indígenas, e que se verificou com consequências aniquiladoras para a sociedade tribal, ou fuga e isolamento; ou a assimilação na sociedade colonial, com maior ou menor preservação das características culturais. (FUNARI, PIÑON, 2016, p. 76). Ocorre que neste momento histórico, em que o neoliberalismo coloniza ainda mais os processos, há um movimento para que os Guarani ocupem um lugar, onde se fala ou onde existimos, onde existimos os não-indígenas, para afirmar um espaço de diálogo e existência.

Porém, Minduá também menciona que este conhecimento pode ser dos mais velhos da aldeia. Observemos que, quando ela diz: “são **também** os mais velhos da comunidade e professores que atuam na aldeia.”, ela reforça a contradição constitutiva entre o modo de vida do indígena e do não-indígena, portanto, ela está nos dizendo que a memória é sempre retomada, num processo parafrástico, e é conhecimento presente na formação sociocultural Guarani. Ela também diz que esse conhecimento provém dos professores da aldeia, ao mesmo tempo que provém dos professores não-indígenas. Ocorre que, neste momento, a Minduá, sujeito indígena e também interpelada por um discurso acadêmico, torna evidente, o processo da identificação e contra-identificação que, de acordo com Pêcheux, é inerente a apropriação do conhecimento que se realiza:

“[...] Pêcheux vai formular outras duas modalidades de tomada de posição. Vejamos inicialmente a segunda modalidade que caracteriza o discurso do que Pêcheux caracterizou como sendo o ‘mau sujeito’. Explicando melhor esta modalidade: ela ocorre quando o sujeito do discurso, através de uma ‘tomada de posição’, se contrapõe à forma-sujeito que organiza os saberes da FD com a qual o sujeito do discurso se identifica. Essa segunda modalidade consiste, então, em ‘uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)’ (idibid., p.215) em relação aos saberes da forma-sujeito, conduzindo o sujeito do discurso a contra-identificar-se com a forma-sujeito da formação discursiva que o afeta. E é esta modalidade de tomada de posição que coloca o sujeito do discurso na posição de ‘mau sujeito’, vale dizer, aquele que se permite duvidar, questionar os saberes e não simplesmente reduplicá-los, como ocorre na primeira modalidade. (INDURSKY, 2008, p. 4)

O recorte discursivo que realizamos a partir da fala do TCC da Minduá, mostra a presença da oralidade e da escrita, mostra a Minduá inscrita em diversas posições-sujeito, da aluna universitária, da pesquisadora indígena participativa, da professora

da escola indígena da aldeia, da indígena que ainda tenta manter uma relação muito aderente ao modo de vida Guarani. É preciso sempre lembrar ao nosso leitor que não estamos mostrando argumentos da Minduá (ou de outro aluno), mas o que ela deixou de dizer quando disse, ou seja, ela escreveu algo no TCC que tem camadas, que silencia dizendo, que não é o óbvio. Portanto, o chamado silêncio constitutivo (ORLANDI, 2008), que está na contradição constitutiva, entre o ensino do branco/não-indígena e do indígena/nhanderekô. Quando ela menciona que “[...] **os brancos não nos educam, como nos tempos dos antigos.**”, ela parece lembrar uma memória (discursiva) que sempre incomoda, a imposição do dizer do branco/não indígena sobredeterminando o dizer do não-indígena, e conseqüentemente, a prática cultural do indígena.

Para nós, pensar pela via do silêncio, já torna importante compreender o que é apagado do discurso de oralidade no discurso de escrita, o que pode entrar no discurso de escrita, o que pode ser legitimado. Vejamos: “**Nossos anciões, bisavós e avós foram ensinados pela oralidade e nas atividades e práticas diárias.**”, ela reforça uma memória que apaga o contato com o branco/não-indígena, porém, que mostra, sempre, pelo viés da contradição constitutiva, a resistência do indígena em manter, apesar do contato com o não-indígena, os ensinamentos transmitidos pela oralidade e nas práticas diárias. Há na fala de Minduá uma regularidade que é própria do discurso, regularidade que é encontrada, ao analisar os demais TCCs, porque o **discurso** tem sua regularidade. A questão das regularidades na Linguagem é importante porque nos leva a pensar, com Pêcheux, que há uma determinação do que pode e deve ser dito em cada tomada da palavra, algo que Pêcheux pensou na noção de formação discursiva, um: “[...] espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer.”. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 161).

Minduá é uma indígena, nascida e criada em uma aldeia indígena, inscrita, historicamente num discurso indígena, da oralidade, e que com o tempo foi recebendo instrução na língua escrita, não indígena. Portanto, ao produzir a escrita acadêmica, ela se identifica com saberes desse discurso de escrita – o discurso acadêmico, e ao mesmo tempo se identifica com saberes do discurso de oralidade – discurso indígena, ou seja, há, em sua escrita, marcas de diferentes formações discursivas. Entretanto, se, há contradição constitutiva entre os discursos de oralidade e de escrita, há uma formação discursiva dominante, que nesse caso é o discurso acadêmico que a

constitui como aluna formanda da licenciatura. **“Por isso, sabe-se que os conhecimentos e a sabedoria guarani não se encontram no papel, nunca foram escritos, porque os que viveram antes de nós usaram bastante atividades, e nas práticas e oralidade, mas desde o primeiro contato com um mundo novo e com povos ocidentais sabe-se que houve a necessidade de se comunicar em outras línguas e de outros modos. Tanto é que, hoje, sem escrita, nossos conhecimentos não têm tanta validade assim.”**. Neste sentido, observamos funcionar a noção discursiva de **ideologia** que é a condição de existência e não de escolha do sujeito. E se não há escolha, o que se pode ter aqui é o funcionamento da Formação Discursiva (FD) dominante. Resta evidente, que a Minduá vai assumindo uma posição-sujeito no discurso acadêmico, posição de uma Minduá universitária, pesquisadora indígena, autora de um TCC. O que faz a Minduá resistir como sujeito indígena, dentro deste processo, é a recorrência de um **nós** em sua fala, ou seja, **nós indígenas**, e a maneira com que ela narra, se colocando como uma narradora indígena e não um sujeito não-indígena.

Minduá nos diz que: **“Tanto é que, hoje, sem escrita, nossos conhecimentos não têm tanta validade assim.”**. Aqui, fala a professora Minduá, inscrita na posição-sujeito de professora da aldeia, que em sua trajetória, desde a aldeia que nasceu, percorreu um caminho de estudos para compreender o modo de vida não-indígena, e para encorajar, os demais indígenas.

A aluna e professora Silvana/Minduá, quando vai questionar a validade dos “nossos” conhecimentos, ou seja, dos conhecimentos indígenas, ela traz à tona a questão atinente aos Temas Transversais da Educação. Conforme definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, a educação brasileira adotou os chamados Temas Transversais, que inicialmente eram seis: Saúde, Ética, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural. Estes temas transversais foram pensados para abordar questões importantes da vida cotidiana e valores referentes à Cidadania. (MEC, 2019). Além da proteção conferida pela CRFB/88 aos indígenas para questionarem e pensarem seus planos políticos pedagógicos, nós também podemos pensar que a inserção dos PCNs em 1996, ampliou essa condição dos indígenas na escolha dos planos políticos pedagógicos, e também na condição de trabalhar melhor alguns temas ou questões sociais que atravessam a escola da aldeia indígena. Vale lembrar que compreendemos por Tema Transversal algo que é diferente da esfera convencional:

Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (MEC, 1998, p.26)

Ainda nesse contexto, é importante lembrar que a Proposta Curricular de Santa Catarina, para o ano de 2014, previa em suas diretrizes um cuidado com a diversidade (SANTA CATARINA, 2014), citando para isso, uma explicação de Homi Bhabha, que menciona que as diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe: “[...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades.”. (BHABHA, 1998, p.220). A inserção dos alunos indígenas nas universidades, bem como o debate a respeito de um plano político pedagógico para a escola indígena, é um direito consagrado na CRFB/88, e faz parte não apenas dos temas transversais, como é uma condição importante para as propostas curriculares dos Estados e Municípios. Quando Minduá/Silvana retoma este debate, também busca compreender quem é o indígena na sociedade brasileira.

Neste debate, compreender quem é o indígena e quem não é o indígena ganha muita importância. Quem é o índio e quem é o brasileiro? A Solange, nossa orientadora, pretendeu, por muito tempo, retomar um debate que atravessa o artigo escrito em parceria com a Francine Mazière, na perspectiva de um **discurso indígena**. Novamente, a nossa orientadora Solange Maria Leda Gallo, sempre quis trabalhar, mobilizar as questões do discurso de oralidade e de escrita com um olhar voltado para os indígenas.

Mostramos, então, que a AD é uma (des)disciplina importante para dialogar a respeito deste processo de invasão/colonização/descobrimto/achamento (ou qual seja o rótulo que queira ser atribuído). Na contradição imensa entre o contato do indígena com o não-indígena, há sempre uma tensão entre o mesmo e o diferente, respectivamente, a estabilização (paráfrase) e o deslocamento (polissemia). “Um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual ele se constitui.”. (PÊCHEUX, [1975], 2014). Uma luta constante da memória contra o esquecimento, o mito do esquecimento, o dizer na história, para compreender que os sentidos e

sujeitos estão sempre em movimento, e que neste jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, há, pela ideologia, uma interpelação que inaugura a discursividade (ORLANDI, 2015). Como nos ensina Pêcheux:

“Um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual ele se constitui. A proposição de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, outras determinações, o sujeito é ‘produzido como causa de si’ na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso⁵⁷. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 238)

Na entrevista que a professora e pesquisadora do PPGCL, da UNISUL, Ana Carolina Cernicchiaro, realiza com o pesquisador indígena, já reconhecidamente diante da sociedade não-indígena como um escritor, o indígena Daniel Munduruku, há uma fala que nos interessa para este debate, e refere-se ao purismo que a sociedade não-indígena exige do índio/indígena. Na entrevista para a Revista Crítica Cultural, Munduruku, questiona este ideal de pureza.

Precisamos mostrar que estamos focando um processo fronteiro, que é nosso como pesquisador não-indígena, e que é deles, alunos indígenas, neste entremeio entre duas formas discursivas, a da Escrita e a da Oralidade, tentando sempre compreender a subjetividade no entremeio entre o sujeito indígena e sujeito acadêmico, essa contradição insolúvel. Muitos autores indígenas e não-indígenas buscaram compreender este processo que estamos tentando tocar novamente, e entre estes autores estão a Solange Gallo e Francie Mazière, que nos anos 1990, realizaram este debate com uma indagação que ainda continua: “O que significa um brasileiro ensinar Português para outros brasileiros?”.

4.2 Sequência Discursiva (SD2)

A **segunda Sequência Discursiva (SD2)** que recortamos é do TCC “Moã Ka'aguy regua - Tekoa Mbiguaçu: as memórias das plantas medicinais”, do aluno Daniel Timóteo Martins ou Kuaray, constante da página 27 de seu TCC, com marcas discursivas que auxiliam na compreensão do percurso da análise:

⁵⁷ Recordamos o Intediscurso como a constituição do sentido, a memória. E é no: “[...] interdiscurso como lugar de formação dos pré-construídos e de articulação dos enunciados que se constitui o enunciável como exterior ao sujeito de enunciação.”. (COURTINE, 2009, p. 88).

(SD2) - “A partir da Constituição Federal de 1988, com os direitos originários garantidos nessa lei brasileira, nós Guarani começamos a entender o processo de demarcação de terras e fomos lutar por nossos territórios e garantir o Nhandereko.”.

(Re) iniciamos a análise discursiva, com esta SD2, a partir do lugar em que deixamos a SD1, aliás, com uma pergunta (in)conveniente: **“O que significa um brasileiro ensinar Português para outros brasileiros?”**. A fala do aluno Kuaray/Daniel é muito importante, em suas marcas discursivas, porque aponta para uma contradição permanente e incontornável que é um marco legal temporal em que os direitos dos povos indígenas estão circunscritos. Qualquer cidadão do Brasil, nacional ou estrangeiro, deveria compreender a existência de uma Constituição, e principalmente, a luta de sentidos que permitiu que essa Constituição se desse, em 1988. Houve constituições anteriores? Por certo que sim, aliás, desde o Império do Brasil, tivemos sete constituições: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, sendo as de 1946 e 1988, consideradas mais democráticas. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), é jovem se comparada a primeira constituição da Polônia, datada de 3 de maio de 1791, por exemplo, porém, os anos de promulgação ou outorga das constituições brasileiras dizem muito a respeito dos períodos de paz social ou ditaduras violentas⁵⁸. A CRFB/88 traz em seu bojo um capítulo a respeito dos povos indígenas, que chama de “Índios”, e referências ao longo do texto legal. Um texto legal está inscrito no que denominamos **discurso jurídico**, que historicamente deriva de um **discurso religioso**. E no *caput* do artigo 209, §2º, da CRFB/88, vem um disposto que versa assim: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: **§ 2º** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”. (CRFB/88). A CRFB/88 não diz que os povos indígenas são brasileiros, ela diz que são índios, e a CRFB/88 os tutela por meio de uma série de regramentos. Então, responder a inquietação acima já é um problema, e as marcas discursivas na fala do aluno Kuaray/Daniel mostram isso porque **a partir da CRFB/88** é que muitos indígenas passaram a compreender um mínimo de direitos assegurados por uma **lei brasileira**. A CRFB/88, menciona em seu artigo 5º, que: “Todos são iguais perante a lei, sem

⁵⁸⁵⁸ Para mais bem compreender esta questão, ler a obra “Curso de Direito Constitucional positivo”, de José Afonso da Silva.

distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, porém, na mesma CRFB/88 é dito que compete **privativamente** à União legislar sobre **populações indígenas**. Há ainda um capítulo dedicado aos “Índios”, cujo o *caput* menciona: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”. Então, o “índio” continua, por meio da **lei brasileira**, um estrangeiro, um não-brasileiro, dentro de um imenso território que ancestralmente ocupou, migrou, criou laços afetivos e povoou aos milhares até a chegada do colonizador.

Não é o escopo de nosso trabalho discutir a contradição imensa no âmbito da Constituição, porém, salientamos a contradição na fala do aluno Kuaray/Daniel. Nas palavras da professora Águeda Borges, não se pode dizer que todos são iguais perante a lei, como aparece na CRFB/88, diante das diferenças postas pelas práticas sociais indígenas: “[...] uma sociedade que quanto mais sublinha a igualdade de todos perante a lei, mais acentua as diferenças.”. (BORGES, 2011, p.20-21), a pergunta que nós nos fazemos é como o **nhanderekô**, o modo de vida Guarani, é garantido legalmente? Está escrito no capítulo “**sobre os índios**” que são reconhecidos os costumes, crenças e tradições, porém, compete, é de exclusividade da lei brasileira circunscrever o “índio” em um espaço determinado, de acordo com parâmetros da legislação (e dos costumes do branco). Em conversa com o cacique anterior, Hyral Moreira, e com Kuaray/Daniel, constatamos que, diante desta prática legal, porém não inclusiva, ou quando inclusiva morosa, haja vista a demarcação da Terra Indígena Itaty ou Morro dos cavalos, em Palhoça-SC⁵⁹. Nesse caso, os indígenas estão adotando uma prática de resistência, porém, legal. Como a população nas aldeias

⁵⁹ Aqui está um exemplo substancial do que estamos dizendo, o processo de demarcação e homologação da Terra Indígena da Aldeia Itaty ou Morro dos Cavalos tem mais de três décadas, e que ainda encontra resistência, especialmente por parte da especulação imobiliária. Em 2007 foi publicada uma matéria, na Revista Veja de São Paulo, por meio de um jornalista chamado José Edward de Lima intitulada “**Made in Paraguai: A Funai tenta demarcar área de Santa Catarina para índios paraguaios, enquanto os do Brasil morrem de fome.**”. Houve reações a matéria, conforme podemos verificar no seguinte endereço/link: <https://docplayer.com.br/10658453-Breve-dossie-sobre-a-materia-made-in-paraguai-revista-veja-edicao-no-1999-14-de-marco-de-2007.html> Naquela ocasião, como colunista do Jornal O Rebate, de Macaé-RJ, publicamos um expediente repudiando o texto do jornalista José Edward de Lima, e pode ser acessada no seguintes endereço/link: <https://jornalorebate.com.br/william-wollinger-brenuvida/900-justica-pune-incitacao-racista-aos-guarani-de-morro-dos-cavalos>

crece, ou menos para garantir que o processo migratório, que é um costume ancestral permaneça, e ainda para não perder um sentido de viver em conjunto, é realizada uma arrecadação em dinheiro entre os moradores das aldeias para obtenção de terras para moradia de parentes e amigos guarani ou de outras etnias. Por vezes, estes terrenos são adquiridos em áreas próximas às aldeias, por vezes, em áreas periféricas dos núcleos urbanos já consolidados. A fala de Kuaray/Daniel mostra a necessidade da garantia do nhanderekô, especialmente porque observamos que o nhanderekô pode ser preservado num espaço demarcado, circunscrito como é hoje a aldeia indígena, ainda que sofra uma influência e interferência do modo de vida não-indígena.

Por outra via, o Estado brasileiro continua afirmando que apoia o direito dos povos originários como política de Estado e cuidado da imagem internacional do país diante de credores e investidores. Mesmo no governo autoritário do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, as práticas violentas cometidas diante das populações indígenas eram amenizadas com discursos em esferas internacionais ou com discursos de representantes de aldeias que se diziam contemplados pelas políticas governamentais, mostrando, novamente, o jogo da linguagem, a disputa de sentidos entre aqueles que pretendem preservar o mínimo do modo de vida indígena dentro de um Estado já com suas leis e metas consolidadas e articuladas, e aqueles que já operam na transparência de uma sociedade “igual para todos”, em que o “índio” é um potencial cliente do mercado sempre em expansão, que pode viver, desde que consuma, algo nada novo no discurso do colonizador.

Ao retomar as questões de memória, colonização e gramatização, por exemplo, Vítor Pequeno nos diz que “A memória é também o jeito que cada povo transmite o que é intrínseco a si.” (PEQUENO, 2023. p.16), e vai citar Baudrillard que menciona:

“Assim se gabam os Americanos de ter conseguido voltar a igualar o número de índios existentes antes da Conquista. Apaga-se tudo e recomeça-se. Gabam-se mesmo de fazer melhor e de ultrapassar o número original. Será a prova da superioridade da civilização: ela produzirá mais índios que estes eram capazes de produzir. Com uma irrisão sinistra, esta superprodução é ainda ela uma forma de os destruir: é que a cultura índia, como toda cultura tribal, baseia-se na limitação do grupo e na recusa de todo crescimento ‘livre’ como se vê

em Ishi. Há aí, pois, na sua 'promoção' demográfica, mais um passo para sua exterminação simbólica." (BAUDRILLARD, 1991, p. 19)⁶⁰

O extermínio das populações indígenas, por meio desta citação de Baudrillard, é uma prova que a forma histórica com dominante, o Capitalismo, sutilmente justifica, com a lógica da produção mercadológica, uma suposta proteção dos povos indígenas, quando, em verdade, o aumento da população indígena representa a destruição da formação sociocultural dos povos originários. Trata-se da lógica capitalista em que prevalece o método quantitativo ao invés do qualitativo, e o apagamento sistemático do outro, do diferente, exatamente um lema, a palavra de ordem do fascismo: "Fiat ars, pereat mundus⁶¹". Ailton Krenak, neste debate que se refere ao consumo e à forma histórica, o Capitalismo, vai nos dizer que nós, os humanos, vivemos numa espécie de abstração civilizatória, que nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Referindo-se a esta uniformização, Krenak, menciona que: "Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo." (KRENAK, 2020 [a], p.23). Segundo o autor, um mesmo cardápio – porém, o que é servido na bandeja são as massas populares, os menos favorecidos, os vulneráveis, e aqui estão as populações indígenas. Este raciocínio parecia muito próximo do chamado processo de assimilação cultural proposto na gestão de Luiz Bueno Horta Barbosa, no Serviço de Proteção ao Índio, em 1923, com uma implícita alusão à inserção do índio ao mercado consumidor, ou seja, ao modo de vida da cidade grande:

"O projeto do SPI (1910-1967) consistia, como se percebe, em aculturar o nativo pela introdução de toda uma parafernália de objetos e demandas que, na realidade, levariam ao desaparecimento da comunidade indígena independente. A assimilação do índio, que se considerava já ter perdido sua cultura original, era vista como a única saída que levaria a uma vida melhor. Não parecia irônico a Barbosa que o índio devesse ter uma classificação social enquanto as camadas populares, em sua maioria, permaneciam fora do mercado consumidor e com pouco acesso à educação formal." (FUNARI, PIÑON, 2011, p.93)

Há neste apagamento, uma contradição sempre presente porque a sociedade não-indígena alega incluir socialmente o indígena, quando esta suposta inclusão, em

⁶⁰ Mantivemos o grifo que é uma marcação do pesquisador e escritor Vitor Pequeno, justamente para apontar as marcas que indicam as relações com nosso trabalho de pesquisa.

⁶¹ A tradução mais aproximada da locução latina é: "*Deixe a arte ser criada, deixe o mundo perecer*".

verdade, exclui. Há neste apagamento, um silenciamento. Para Eni Orlandi, “[...] esse silêncio pode ser compreendido como resistência do índio a toda tentativa de integração: ele não fala do lugar em que se ‘espera’ que ele fale.”. (ORLANDI, 2007, p. 58). Porém, esse espaço de resistência é sempre um espaço de luta de sentidos. É um espaço de lutas que nos faz pensar a resistência dos povos indígenas na contemporaneidade, e nos faz rever, na temática indígena, questões relacionadas ao genocídio, ao epistemocídio e ao linguicídio dos povos indígenas. Com Orlandi, aprendemos que seja pela dominação ou resistência, é pela historicidade que “[...] se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pelo apagamento do índio, processo que o colocou no silêncio.”. (ORLANDI, 2007, p. 58). Apesar deste processo, o índio não deixa de significar em nossa história. O silêncio, aqui, de acordo com Eni Orlandi, não é o silêncio já cristalizado pelo senso comum, como aquele “estado de quem se cala ou se abstém de falar”, ou seja, não é a privação voluntária ou forçosa, como nos dizem os dicionários em língua portuguesa. O que importa, para a Análise de Discurso, é o silêncio significante, o silêncio “[...] de que falamos é o que instala o limiar do sentido. O silêncio físico não nos interessa, assim como, para o linguista, o ruído enquanto matéria física não se coloca como objeto de reflexão.”. (ORLANDI, 2007, p. 68).

Nas falas dos alunos indígenas, nos TCCs, e as duas sequências discursivas apresentadas nos mostram essa evidência, é possível visualizar um apagamento do sujeito indígena pela colonização dos sentidos. Para Eni Orlandi, “Esses sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que ‘falam’ em nós’, entre repetição e diferença.”. (ORLANDI, 2015, p.36).

Pêcheux vai recuperar esse debate a respeito do Esquecimento em Freud porque o notou incompleto em Lacan, e porque Pêcheux se viu obrigado a pensar o Esquecimento na tomada de decisões e posições, daí pensar que nós sujeitos esquecemos em detrimento de outras posições. Então, vemos uma contribuição importantíssima da Psicanálise na Análise de Discurso, e compreendemos os motivos, por exemplo, de um debate como este em que abordamos um tema espinhoso que é a violência no neoliberalismo, que aliás, foi trazido por um fato concreto, um crime tipificado pela lei brasileira como hediondo ocorrido em 1997, do “Índio Galdino”, crimes próprios desta contemporaneidade, próprios do neoliberalismo⁶². A Violência

⁶² Galdino Jesus dos Santos era o nome não-indígena, do líder indígena brasileiro, nascido na Bahia, da etnia pataxó-hã-hã-hãe. Ele foi morto em 20 de abril de 1997 por Gutemberg Nader Almeida Junior

do/no neoliberalismo se apresenta sob um novo formato do Capitalismo que altera drasticamente a “[...] tarefa ética da razão, reduzindo-a a uma forma de contrato civil entre os sujeitos sem responsabilidade um pelo outro.”. (SAFATLE, SILVA JUNIOR, DUNKER, 2020, p. 285). Deste modo, os atos violentos sob o neoliberalismo são marcados por um tipo de violência em que as vítimas são: “[...] privadas de sua humanidade no ato da agressão.”. (SAFATLE, SILVA JUNIOR, DUNKER, 2020, p. 288)⁶³ Durante o interrogatório do caso do “Índio Galdino”, um dos réus, Antônio Novely Vilanova, uma das falas registra a regularidade discursiva da época que vivemos: “A mídia nos coloca como monstros. Eu não sou nenhum monstro.”⁶⁴. A banalidade dos crimes sob o Neoliberalismo tem uma relação, como dissemos, com o custo-benefício e com a desumanidade diante do outro causada por uma condição de economia psíquica. Pensar e se importar no/com o outro para que, se é possível contratar um serviço que transfira minha completa responsabilidade (ainda que minha consciência esteja tranquila de que meus atos são os melhores possíveis).

A fala do aluno Kuaray/Daniel suscita outros debates quando pensamos na garantia de direitos dos povos originários porque quando a lei máxima do país, a Carta Magna, a CRFB/88, menciona que “todos são iguais perante a lei”, já deveria estar implícito que terras e direitos indígenas estão contemplados, porém quando Kuaray/Daniel, leva este debate para um TCC, no âmbito de um discurso acadêmico, ele mostra, discursivamente, a causa que falha, o apagamento, o dito e o não-dito, o

e mais quatro amigos de Gutemberg, quando estava em Brasília-DF para tratar de questões de demarcação de terras indígenas do Sul da Bahia. Galdino dormia em um ponto de ônibus, no centro de Brasília, quando o adolescente e os demais amigos, maiores de idade, decidiram “fazer uma brincadeira”, “dar um susto” no que eles “acharam que ele fosse um mendigo”, conforme o depoimento dos rapazes. Adquiriram álcool em um posto de gasolina, e depois encontraram Galdino deitado em um ponto de ônibus. Galdino que havia participado, na FUNAI, de manifestações/comemorações em razão do chamado *Dia do Índio* acabou chegando tarde à pensão que estava hospedado e a dona da pensão não o deixou entrar, então, Galdino foi dormir no ponto de ônibus. Os rapazes foram denunciados por uma testemunha que os seguiu, e Galdino socorrido pelo advogado Evandro Castelo Branco Pertence, filho do ex-ministro do STF Sepúlveda Pertence. Galdino foi atendido, consciente, no hospital da Asa Norte, mas faleceu em decorrência de afetações nos rins e pulmão. Os rapazes, maiores de idade, cumpriram pena de prisão na Penitenciária da Papuda, e Gutemberg que era menor de idade, medidas socioeducativas. Atualmente, todos os acusados pelo crime são servidores públicos federais, com salários superiores a 10 mil reais, sendo que Gutemberg é Policial Rodoviário Federal.

⁶³ Neste artigo, o autor faz referência a dois casos que ajudam a compreender essa questão, um é o caso que citamos, do índio Galdino Pataxó, que para nós, apareceu na escrita da tese como uma memória do caso que acompanhamos em 1997; e o outro caso é do ano de 2007, quando jovens de classe média-alta atacaram uma mulher, uma empregada doméstica “confundindo-a com uma prostituta ou mulher de programa”.

⁶⁴ Para mais detalhes do acontecido: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/foi-so-uma-brincadeira-o-assassinato-de-galdino-pataxo-queimado-vivo-enquanto-dormia-na-rua.html>

que silencia. Mostra que um debate por uma educação inclusiva e com autonomia para os povos indígenas está ausente no processo dito civilizatório. Para Ailton Krenak, é aviltante que as escolas continuem ensinando e reproduzindo um sistema de crenças e valores desigual e injusto. (KRENAK, 2020, [b]). Ainda de acordo com Krenak: “O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim, isso não é educação, mas uma fábrica de loucura.”. (KRENAK, 2020, p. 102, [b]). E aqui, ainda no bojo deste debate da defesa da cultura indígena (e que já percebemos uma luta para uma escola autônoma), e sua inserção no meio não-indígena, é Munduruku que faz uma reflexão a respeito do oportunismo da Academia diante dos trabalhos de pesquisa destes alunos. Por certo, esta reflexão foi uma provocação da professora e pesquisadora Ana Carolina Cernicchiaro, na entrevista para a Revista Crítica Cultural, e Munduruku, diz: “[...] Eu acho que existe também, claro, um oportunismo da própria academia. Aí vira, por exemplo, um objeto de estudo.”. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p.23). De qualquer modo, Munduruku também avalia que tem aumentado o número de alunos indígenas produzindo conhecimento. “[...] hoje são mais de cinco mil universitários indígenas, já temos mais de 40 mestres indígenas, cerca de 20 doutores e alguns pós-doutores, alguns atuando na universidade, outros em várias instituições.”. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p.24). Estes dados apontados por Daniel Munduruku eram de 2017, e atualmente, mesmo com o processo da pandemia da COVID-19, este número se ampliou. Aqui não estaria também a contradição mostrada por Vitor Pequeno ao retomar a leitura e a reflexão no texto de Baudrillard?

Nas palavras de Daniel Munduruku, a vida antes da Constituinte de 1988, era muitíssimo complicada para os povos indígenas, porque praticamente: “[...] não havia escolas indígenas em que professores indígenas atuavam. Só depois de 1988 é que o Estado brasileiro vai admitir que os indígenas não estão aqui nesse país de passagem para uma vida civilizada.”. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p. 17). As ciências sociais, nos dirão que este debate atravessa sentidos da decolonização, conceitos sociológicos e antropológicos que remetem às expressões chamadas genocídio, etnocídio, linguicídio e epistemicídio, por exemplo. Realizamos um aporte de conhecimento diante destas expressões, para estabelecer, no presente e num futuro próximo, diálogos, movências que nos aproximem de outras áreas do conhecimento humano. A fala de Kuaray/Daniel coloca em evidência um não-dito que

está relacionado com o genocídio prático e simbólico perpetrado pelo último governo federal na tentativa de um desmonte do universo indígena. Então, quando Kuaray/Daniel fala em garantia de direitos, de acesso à terra e preservação do nhandereko, e ele diz isso escrevendo um TCC, justamente, nos últimos quatro anos em que o estrangulamento de direitos é mais intenso, resta evidente, nesta fala um sofrimento que vai além do físico, que está no bojo de um processo de exploração e extermínio, porém, mostra também uma reação, uma maneira de contestar, de querer ocupar um lugar que historicamente foi negligenciado violentamente aos povos originários, e aqui, ele e os colegas de curso da USFC, apresentam o TCC como um espaço de luta pelos sentidos.

O não-indígena, imputou à expressão etnocídio, na década de 1970 do século XX, uma forma de pensar e discutir a destruição de uma civilização ou cultura de uma etnia por outro grupo étnico. Na enciclopédia de Antropologia, a pesquisadora Giovana Pereira Langoni, afirma que o debate acerca de etnocídio aparece pela vez primeira com Levi-Strauss, em 1952. (LANGONI, 2022). O antropólogo e etnógrafo francês, influenciado pelo Levi-Strauss, Pierre Clastres (1934-1977), e que trabalhou juntamente aos indígenas Guayaki ou Aché⁶⁵, no Paraguai, compreende o etnocídio como a: “[...] destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição.”. (CLASTRES, 1980, p.83). Giovana Pereira Langoni explica que há dois fatores de diferenciação entre o genocídio e o etnocídio: “[...] O primeiro é a duração da ação: enquanto a eliminação física é imediata, a opressão cultural é exercida durante um longo intervalo, conforme o potencial de resistência dos povos oprimidos.”. (LANGONI, 2022). Etnocídio deriva da expressão genocídio⁶⁶, que é um crime contra a humanidade, a tentativa de destruir ou anular em definitivo um outro povo ou nação. (FERREIRA, 1990).

⁶⁵ A expressão Guayaki pode ser considerada pejorativa para alguns pesquisadores, portanto, a expressão Aché nos parece mais apropriada. O próprio Pierre Clastres a usa já no título do livro: “Crônicas dos índios Guayaki: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai”.

⁶⁶ Aquilo que os turcos otomanos infligiram diante de uma minoria armênia, é considerado, pelas Nações Unidas, como um genocídio, o Medz Yeghern, entre abril de 1915 e 1923, com mais de um milhão e oitocentas mil mortes. O que houve em Ruanda, na África, na década de 1990, com mais de 800 mil mortes, também é considerado um genocídio. Consideramos, também, a política de confinamento, trabalhos forçados, torturas e assassinatos em massa de judeus pelos alemães, quando do regime nazifascista, como um genocídio que adentra aos crimes de ordem humanitária, como perseguição de uma etnia, como racismo e antissemitismo. Já o que ocorre no Brasil, há mais de 500 anos é considerado um etnocídio porque é a tentativa implacável de se apagar a cultura de um povo.

Uma das formas de etnocídio é o linguicídio. Para Tataiya Kokama ou Altaci Rubim (nome não-indígena), pesquisadora, ativista e mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), “as línguas indígenas estão adormecidas, não foram extintas”, e nesta luta de sentidos, ela se soma a muitos indígenas e não-indígenas que tentam preservar o legado da terra dos mil povos, por meio da compreensão e de ações concretas (FARIAS, 2023). Ailton Krenak, quando pensa o tempo presente, na perspectiva do linguicídio, também, quebra com o conceito da Carta Magna Liberal, em que “todos são iguais perante a lei”. “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos.”. (KRENAK, 2020 [a], p.31).

Há também fenômenos de **aculturação**, que podem ocorrer em decorrência direta e indireta, sejam os primeiros por eventos como colonização, guerra ou imigração, sejam os demais por influência dos meios de comunicação e internet, e que podem influenciar grupos sociais. (RIBEIRO, 2023). Nosso objetivo, com esta tese, não é realizar um tratado antropológico ou sociológico, no âmbito das ciências sociais, porém, reconhecemos que a Antropologia, desde a publicação de “Tristes Trópicos”, de Levis-Strauss, na década de 1950, ampliou seu olhar diante da temática indígena, principalmente por deslocar o indígena do lugar do exotismo, e chamar a atenção para um mundo cada vez mais monocultural, menos plural.

E como estamos mobilizando sentidos oriundos de trabalhos de conclusão de curso de alunos indígenas, cá está a expressão **epistemicídio** que aparece na obra organizada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos e pela antropóloga Maria Paula de Meneses, “Epistemologias do Sul”, publicada em janeiro de 2009, noção ou conceito citada a partir de Manuel Tavares, e que explica que se alude à: “[...] destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”. (TAVARES, 2009, p. 183). Em linhas gerais, epistemicídio é um termo cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que argumentava sobre como a produção do conhecimento científico foi construída de acordo com um único modelo epistemológico.”. (LIMA, 2023). Em linhas gerais, é o “[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento

e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento.” (TESSER, 1994).

Ao reler a obra de Boaventura de Sousa Santos, compreendemos que é uma forma de genocídio, porém, algo que vai instrumentalizar práticas de dominação racial porque opera como uma negação da legitimação de saberes, como por exemplo, dos indígenas, quilombolas e outras etnias. O epistemicídio opera no sentido de restringir direitos de minorias. (SANTOS, 2009).

4.3 Sequência Discursiva (SD3)

A **terceira Sequência Discursiva (SD3)** que recortamos é do TCC “Kunhangue Arandu Rekó, Ta’Ánga Re A’Egui Nhembopara: Sabedoria dos ciclos de vida das mulheres Guarani em pinturas e palavras”, da aluna Gennis Timóteo Martins ou Ara’i, constante da página 14, com marcas discursivas que auxiliam na compreensão do percurso da análise:

(SD3) – *“Meus **primeiros conhecimentos** sobre o mundo e sobre a vida foram repassados em casa através de minha querida mãe. Porque para **nós** Guarani a **primeira escola** é nosso lar é a opy. **Nossos primeiros professores** são nossos pais e avós, que repassam seus conhecimentos através da **oralidade**. Tenho um profundo agradecimento pela minha mãe, pelo grande esforço que fez para manter eu e meus irmãos no **caminho do bem**. Sempre lutou para que pudéssemos **estudar e aprender outras culturas diferentes**. Porque ela sabia que para **nós lutarmos pelos nossos direitos** era preciso **ter estudos**. E para se defender dos **ataques preconceituosos** de alguns **djuruá** é preciso estar armado, não com armas, mas com o **conhecimento espiritual e intelectual do mundo**.”.*

Recortamos esta SD da Ara’i/Gennis porque ela traz algumas marcas discursivas importantes. Por exemplo, quando ela escreve sobre estudar o conhecimento do não-indígena, ela reforça os sentidos de sequências discursivas anteriores que falam em apreensão de um conhecimento que sempre foi negligenciado, como violência simbólica, ao indígena. Da mesma forma, a luta por direitos, se inscreve na SD como uma luta de sentidos, num batimento entre existência e resistência. Há também, a questão do conhecimento espiritual e dos costumes,

próprios do discurso indígena Guarani, do nhanderekô, que marca a oralidade, e a passagem para a apreensão do conhecimento “intelectual do mundo”, o conhecimento do não-indígena, próprio da escrita. Mas, há uma questão oportuna, uma marca nesta sequência da Ara’i/Gennis que também nos interessa, que se refere aos **ataques preconceituosos de alguns djurá**.

Ara’i (Gennis) aprendeu com a mãe, aprendeu com o povo indígena, aprendeu a estudar e aprender a cultura do outro, do diferente, justamente para compreender o que é a garantia dos direitos criados pelos não-indígenas, direitos relativos aos indígenas.

Os sentidos inscritos no texto de Ara’i (Gennis) se mostram como semanticamente naturalizados, pois as instituições e seus aparelhos, estão já enraizados de dogmas e regras que não franqueiam, facilmente, suas portas ao diferente. Neste caso, a noção de posição sujeito se torna importante para compreender este processo de exclusão do outro. Em Pêcheux (2015), os processos de identificação e contra-identificação, operam na constituição da forma-sujeito, e implicam em compreender como se dá o processo de tomada de posição do sujeito em cada formação discursiva dada.

A Formação Discursiva, a FD, é um complexo de FD’s com Dominante, em que se encontra a Forma-Sujeito (matriz subjetiva), o conjunto de diferentes posições de sujeito (fragmentação da posição sujeito). Para trazer ao nosso caso em tela, um sujeito indígena, mesmo não se classificando como brasileiro ou estrangeiro, mesmo vivendo em uma aldeia que em tese perpetre algumas práticas culturais diversas da sociedade não-indígena, continua debaixo de uma formação discursiva dominante, continua submetida à sociedade capitalista, contemporânea, e a luta de sentidos continua porque, segundo Karl Marx e Engels “As ideias dominantes são, em todas as épocas, as ideias das classes dominantes. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual”⁶⁷.

⁶⁷ Na ausência de uma citação do Capital, de Karl Marx, para que não se perca uma referência da frase aí dita, ela está inscrita no contexto do debate a respeito de Materialismo Histórico, que faz o economista Paulo Sandroni, em “Dicionário de Economia do Século XXI”, publicado no Rio de Janeiro, pela Editora Record, em 2009.

É preciso mencionar que a noção de **Formação Discursiva** não nasce com Pêcheux, e sim com Foucault⁶⁸, em *Arqueologia do Saber*, trabalho publicado em 1971, quando Foucault buscava entre seus objetivos: “repensar a dispersão da história”. (FOUCAULT, 2000). De acordo com os estudos da professora Freda Indursky, no texto/artigo chamado “Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva”, Foucault repensaria essa dispersão da história reagrupando “[...] uma sucessão de acontecimentos dispersos, para relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador.”. (INDURSKY, 2011 (b), p. 75) O princípio organizador, em Foucault, estaria, então, nas regularidades, ou seja, na repetibilidade, do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação. Para Foucault, o nexos das regularidades é que regem a dispersão. Ainda de acordo com Foucault, há também regras de formação que determinam as formações discursivas, como: “[...] condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma repartição discursiva dada.”. (INDURSKY, 2011, p. 78). Para Foucault, a formação discursiva é: “[...] regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento.”. (INDURSKY, 2011, p.79). Ocorre que Foucault afasta a ideologia do ponto de vista da perspectiva discursiva, e quando Pêcheux vai tomar a noção por empréstimo, a desloca de uma condição filosófica para uma prática discursiva. Para Pêcheux, ideologia e sujeito fazem parte do princípio organizador da noção de formação discursiva ou FD. Para Pêcheux: “[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.”. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 197). Para nós, analistas de discurso, a tomada de posição é igualmente importante em nosso gesto de interpretação analítica (INDURSKY, 2011), lembrando que tomamos posição, porém, não faremos AD como militância. Para nós, analistas, é importante sempre lembrar que a constituição da FD se dá pela contradição, sendo a FD sempre heterogênea.

A **Formação Discursiva (FD)** “[...] é fundamental para a compreensão das regularidades do discurso (NUNES, 2006, p.27). Leitor e contemporâneo de Foucault, Michel Pêcheux aprofunda o debate que Foucault realizou filosoficamente para o campo discursivo, ou seja, Pêcheux reflete sobre a FD numa condição prática, discursiva. Pêcheux compreende a formação discursiva “[...] como aquilo que numa

⁶⁸ Michel Foucault pensa as formações discursivas por meio da obra “A Arqueologia do Saber” (*L’archéologie du savoir*), publicado em Paris, em 1969.

formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura socio-histórica dada – determina o que pode e o que pode e deve ser dito.”. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p.162) Outra contribuição significativa de Pêcheux é a expressão “processo discursivo” que passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinónimas etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada. É aqui que Pêcheux nos abre um campo de possibilidades fascinante para analisar, para estudar outras materialidades. Orlandi vai falar em “forma material”, para referir-se a toda forma passível de análise, para além da forma linguística⁶⁹.

O sujeito indígena se reinventa na contemporaneidade, redescobrimo o que é o conhecimento, no interior de uma universidade. Na carta de Paulo (Freire) aos professores, o Ensinar e o Aprender é a leitura do mundo, a leitura da palavra:

NENHUM TEMA mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001)

E da mesma forma que existem propagandas ou falas corriqueiras que dizem que indígenas não podem usar celulares e computadores porque são indígenas, como se a tecnologia fosse somente o celular, e não a escrita, por exemplo, há falas que circulam, na contemporaneidade, que afirmam que o ***lugar de índio não é na universidade, não é na política, que lugar do índio é no meio da mata***. No dizer da professora Águeda Borges: “[...] na base dos enunciados em referência ao objeto fixam marcas linguísticas que atualizam um discurso remoto, da colonização.”. (BORGES, 2011, p.21). Então, para a confecção do artigo, e depois da tese de doutorado, a professora Águeda Borges encontrou algumas marcas discursivas como “índio não é gente”, “índio é bicho”, “índio não trabalha”, “índio não é como nós”. A

⁶⁹ Importante a leitura do capítulo intitulado “A Escrita da Análise de Discurso”, do livro “Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos, da professora Eni Orlandi. É neste capítulo que Orlandi faz uma relação da prática e técnica, bem como um apanhado histórico da escrita para nos explicar o que é o texto em AD. Nas notas-fim, Eni Orlandi, explica sua preferência em chamar a AD de “Análise de Discurso” e não “Análise do Discurso”.

autora mostra que é como se estes enunciados retomassem sentidos do período colonial que apontam o índio como preguiçoso (por não trabalhar) ou como não brasileiro, por estar à margem da sociedade brasileira, ainda que esteja debaixo da mesma forma histórica com dominante que o não-indígena. Esta formação imaginária, no senso comum, ocorre porque as: “[...] condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos.”. (ORLANDI, 2015, p. 37). Historicamente, inclusive retratado em quadros artísticos e na literatura, o indígena foi idealizado como um ser fora da cidade grande, um habitante das matas, um outsider completo, sem os direitos do não-indígena, portanto, sem participação na política, no cenário nacional.

Na SD em análise, há enunciados que convocam a memória da colonização. Enxergamos uma luta de sentidos entre a repetição do mesmo (**paráfrase**), e uma tentativa para expor o diferente (**polissemia**). Aqui, ela narra a importância do nhanderekô, o modo de vida Guarani, e este aspecto enxergamos em todos os trabalhos escritos pelos Guarani. Reforça a OPY como primeira escola, como primeira referência, e assim encontramos eco nas pesquisas que realizamos e apresentamos no capítulo anterior desta tese. Há outra repetição, como marca, a insistência em se mostrar palavras em Guarani, aliás, palavras-referência, como OPY, por exemplo, ou DJURUÁ, que no contexto do encontro ou confronto dos mundos indígena e não-indígena, assumem formas de preencher o mundo acadêmico. Por outro lado, há enunciados que convocam uma outra memória, relativa ao contato com o mundo do outro, por exemplo, na passagem. “É para se defender dos ataques preconceituosos de alguns djuruá é preciso estar armado, não com armas, mas com o conhecimento espiritual e intelectual do mundo.”

De acordo com as pesquisas da professora Águeda Borges: “O espaço que se dá no ir e vir da aldeia e para a cidade é repleto de significações.”. (BORGES, 2011, p.19). Ao analisar as condições de produção deste processo do indígena que sai da aldeia e vai para a cidade grande, Águeda Borges mostra o preconceito histórico que nega esse sujeito (indígena) no espaço da cidade, mostrando, discursivamente, que há um tempo passado se amalgamando com o dizer num tempo presente. (BORGES, 2011.

O espaço da UFSC, apesar de ser uma instituição pública e que tem por objetivo a inclusão social, não é a OPY da aldeia, não é a escola da aldeia, não é a aldeia indígena. A institucionalização do saber quebra com a narrativa do Guarani,

com o modo de vida do Guarani. Há mais questões se movendo nesta fala da Ara'i (Gennis). Eni Orlandi nos ensina que: "As transferências presentes nos processos de identificação dos sujeitos constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas.". (ORLANDI, 2015, p. 58). A marca, o vestígio que observamos em "cidade", em "cidade grande", nos faz pensar que: "Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição-sujeito e da inscrição do que é dito em uma ou outra formação discursiva.". (ORLANDI, 2015, p.58).

Novamente, funciona o silêncio, como noção discursiva, neste aspecto, porque percebemos, com Eni Orlandi, que:

"[...] no caso do contato cultural entre índios e brancos, o silenciamento produzido pelo Estado não incide apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito, faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E, quando digo Estado, digo o Estado brasileiro do branco, que silencia a existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira. (ORLANDI, 2008, p.66)

4.4 Sequência Discursiva (SD4)

A **quarta Sequência Discursiva (SD4)** que recortamos é do TCC "Moã Ka'aguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais"", do aluno Daniel Timóteo Martins ou Kuaray, constante da página 14:

(SD4) – “Com a preocupação de manter vivo esse *conhecimento*, fiz uma *pesquisa etnográfica* a partir da minha própria vivência: *como indígena e também como pesquisador*. Por isso *registre* os nomes de algumas plantas, alguns rituais e animais que estão na comunidade de Mbiguaçu, além de *observar algumas práticas de prevenção e saúde do corpo e do espírito*.”.

As marcas discursivas presentes na fala do aluno Kuaray/Daniel, quando evocam uma memória da etnografia, quando ele se define “também” como um pesquisador indígena, quando ele afirma utilizar uma ferramenta muito própria do não-indígena, ou seja, o registro, que é algo notarial, algo que o colonizador trouxe já nas primeiras caravelas⁷⁰, inscreve o aluno Kuaray/Daniel em um discurso acadêmico,

⁷⁰ A primeira fundação da Vila de São Vicente, no atual Estado de São Paulo, não era localizada exatamente onde está atualmente. São Vicente, já com edificações de casas, igreja e outros equipamentos, como o pelourinho, nos primórdios anos, foi edificada próxima ao mar. Houve um

sem deslocá-lo de um discurso indígena (como indígena, originalmente). Interessante perceber a dicotomia que se constrói na expressão “como indígena e TAMBÉM como pesquisador, diferente do efeito de um enunciado possível, que seria: como indígena pesquisador, no entanto, um enunciado não possível, que seria: como indígena pesquisador, no entanto, um enunciado não possível para esse sujeito.

Os trabalhos de Kuaray/Daniel, por meio de uma pesquisa etnográfica, o aproximam dos trabalhos de dois importantes botânicos e etnógrafos catarinenses, de origem germânica, Fritz Müller e o Padre Raulino Reitz. A **etnografia** é um método de estudo da Antropologia para descrever costumes e tradições de um determinado grupo humano, em uma perspectiva sociocultural concreta. (EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO, 2011). Para os atuais cânones das ciências biológicas pode parecer uma heresia comparar o trabalho de Kuaray/Daniel, que orientamos *ad-hoc*, na UFSC, com o trabalho dos renomados germânicos citados acima, porém, o que eles, os germânicos, fizeram no século XIX e XX, foi um trabalho de observação e anotação, e depois transcrição dos nomes de plantas e animais. Os germânicos citados, perambularam aqui na região da Aldeia, e tiveram notoriedade porque as pesquisas foram publicadas e circularam no meio acadêmico-científico, e com o tempo, se tornaram verdades cristalizadas. Porém, muitas pessoas esquecem que os indígenas do litoral brasileiro, principalmente os Guarani do litoral catarinense, foram responsáveis, há séculos, pela separação do ácido cianídrico, por exemplo, da mandioca. Quem compra o famoso aipim nos mercados, da mesma família da farinha de mandioca, famoso produto de exportação catarinense no passado, pouco sabe que nós só comemos ou comercializamos o aipim/mandioca, porque os indígenas Guarani, há muitos séculos, aprenderam e transmitiram a técnica de separar o veneno do alimento. Da mesma forma que foram os indígenas que legaram a prática de um importante produto de exportação catarinense: a cerâmica! A produção da cerâmica açoriana, e depois a indústria de pisos e azulejos cerâmicos reúnem técnicas de mais de 3 mil anos no litoral catarinense. O nome da cidade de Tijucas, polo ceramista catarinense, deriva de *tijuco ou tejuco*, que significa barro ou lama preta, matéria-prima para o feitiço dos produtos de indústria ceramista.

maremoto que varreu grande parte da vila. Ocorre que todos os registros escritos, atas, registros de batismos, casamentos e óbitos, registros de terras foram perdidos. Até a vila se reerguer, os paulistas decidiram explorar outras áreas, como Cananeia (ao Sul), e São Paulo de Piratininga e Santo André da Borda Campo, nos altos da Serra do Mar.

Kuaray/Daniel é um sujeito indígena, afetado pela contemporaneidade, que tenta adentrar ao mundo não-indígena, ou seja, tenta assumir uma posição-sujeito inscrita no discurso acadêmico universitário, e se vê afetado por uma pluralidade contraditória de filiações históricas (ORLANDI, 2015). A sequência discursiva que recortamos nos mostra que ele atravessou a soleira, que se inscreveu, de fato como sujeito da escrita, sem apagar a contradição dessa inscrição. Águeda Borges aponta que essa mudança de posição está relacionada à influência do etnocentrismo diante da cultura indígena, que é: “[...] preconceituosa, hierárquica e divisionista.”. (BORGES, 2011, p.20). Novamente, é a chamada **ilusão de originalidade**, o aquilo que Pêcheux formulou como esquecimento número 1, que está na ilusão de origem do que se fala, portanto, no Inconsciente, e que compreendemos por esquecimento ideológico. (PÊCHEUX, [1975], 2014). Importante verificar esse movimento entre os indígenas, que é um movimento contraditório, por certo, uma contradição que pede que o sujeito indígena se inscreva num discurso acadêmico para, ali, se esquecer que é um sujeito indígena, mesmo narrando o universo indígena, para os indígenas e não-indígenas.

4.5 Sequência Discursiva (SD5)

A **quinta Sequência Discursiva (SD5)** que recortamos é do TCC “Moã Ka’aguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais”, do aluno Daniel Timóteo Martins ou Kuaray, constante das páginas 14 e 15.

(SD5) – “Assim, *escrevo relatos a partir da memória e da vivência na própria Terra Indígena. Minha principal metodologia e fonte de pesquisa é a história oral (entrevistas). Escrevo em primeira pessoa a partir da minha experiência como pesquisador indígena participativo.*”.

Na análise de discurso, nós analistas, tomamos um cuidado especial para não cair no chamado “efeito da entrevista em loco (*in situ*)”, porque, como já dissemos, nesta tese, “O dizer não é uma propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras.”. (ORLANDI, 2015, p.30). Então, quando um jornalista, por exemplo, escuta “os dois lados do fato”, nem sempre está trabalhando com a chamada “verdade dos fatos”. Há um simbólico, algo que atravessa a especificidade

da língua por meio da ideologia. Funciona também para o pesquisador, e neste caso, vai funcionar para o que o aluno Kuaray/Daniel está se autodenominando, um “pesquisador indígena participativo”. Há, portanto, uma memória, na forma de um interdiscurso. O **interdiscurso** é uma noção discursiva que tem relação com a Memória, mas não é qualquer memória, é uma memória discursiva, tem relação com o “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.29). Eni Orlandi ainda explica que o interdiscurso afeta “[...] o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.29) É a memória, esta memória que estamos aqui dizendo, uma fatia do interdiscurso, que aciona, que faz valer, as condições de produção, condições que compreendem os sujeitos e a situação. (ORLANDI, [1999], 2015, p.29) Assim, o interdiscurso é a constituição do sentido, estando esse ligado à memória e à historicidade; e o intradiscurso é a formulação do sentido. “O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” (ORLANDI, [1999], 2015, p.31), enquanto a memória é relativa às formações discursivas. Assim, para nós analistas de discurso, vale muito considerar o contexto socio-histórico, e também o ideológico. Parafraseando Pêcheux ([1975], 2014), Eni Orlandi nos lembra que: “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, [1999], 2015, p.40).

Esta nossa explanação teórica acima, mostra, pela via de discursividade, que o sujeito que está inscrito naquela tomada de posição da palavra, naquilo que foi dito e deixou de ser dito, é um sujeito que se permite ser um sujeito pesquisador. Portanto, a contradição incontornável que vimos na tomada de posição de Daniel Timóteo Martins ou Kuaray, na sequência acima, aqui é costurada diferentemente pela sintaxe dos enunciados “sou indígena” e sou “pesquisador”, e aparece com efeito de unidade “pesquisador indígena participativo”.

No entanto, apesar do efeito de unidade, a contradição permanece. Kuaray/Daniel continua um sujeito indígena e dessa posição fala das plantas da aldeia, a partir de sua própria experiência de vida. Mas por outro lado, assume uma postura preocupada em catalogar essas plantas-saberes para “deixar para a próxima geração, por exemplo”. Ocorre que Kuaray é Daniel e Kuaray nesta SD, porque ele se inscreve como um pesquisador, como uma espécie de interlocutor da universidade,

como se ele fosse um profissional de laboratório dissecando a planta, como se colhesse a folha da árvore e fizesse com ela um herbário⁷¹. Ao mesmo tempo que se baseia em sua experiência de vida, em meio à natureza que agora analisa. E aquilo que nos mostra essa evidência são justamente as marcas discursivas.

É fato que o discurso acadêmico apaga o discurso do sujeito indígena, na medida em que “espera” (projeções imaginárias) uma formulação sobre as plantas, de uma certa forma, relativa ao discurso de escrita, e não da forma que o sujeito indígena falaria, inscrito no discurso de oralidade. Mas esse apagamento não é total, pois há marcas do discurso indígena que permanecem.

Estamos mostrando como, ao tomar esses espaços institucionalizados do não-indígena, para dialogar com a sociedade não-indígena, para se defenderem (como os indígenas insistem em dizer), os sujeitos indígenas o fazem através da discursividade escrita não-indígena.

Resistir nestes espaços, pensamos nós, é mostrar essa causa que falha, os furos, as fugas que podem romper com este efeito de transparência, o lugar em que o indígena e o não-indígena podem aprender apreender a conhecer e narrar por meio dos saberes inscritos em outros lugares. Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo*, reflete a respeito das terminologias que se referem aos povos indígenas e lugares indígenas, e a importância que o Estado brasileiro tem dado a esses territórios, à terra indígena. E mostra que desde os tempos coloniais, em que houve o encontro dos dominadores europeus e os povos originários, que a relação entre Estado e comunidades sempre foi reduzida ou mesmo equívoco. (KRENAK, 2020 [a]). Kuaray é um nome indígena que se refere ao Sol, é o nome que Daniel recebeu em seu batismo, o batismo conforme o nhanderekô, conforme o modo de vida Guarani. Observemos que quando ele afirma que escreve a partir de memórias e vivências da terra Indígena, Kuaray está falando deste lugar contraditório, deste conflito entre a forma indígena e não-indígena descrever a terra e o território, desta relação que Krenak menciona como reduzida ou equivocada. Porém, Kuaray/Daniel já está afetado pelo mundo do djuruá, ele vai se constituindo, na/uma posição-sujeito do pesquisador à medida que vai compreendendo melhor como a universidade o afeta.

⁷¹ Herbário, do latim *herbarium*, é uma coleção de espécimes vegetais desidratados (secos) e catalogados, compondo uma “biblioteca” vegetal, ou fitoteca (fito=vegetal).

Kuaray e Daniel, Minduá e Silvana, Ara'i e Gennis, e os demais alunos indígenas, são sujeitos atravessados pelo discurso acadêmico, pelo discurso de contato com o não-indígena, com o discurso da/na contemporaneidade, que contempla a Oralidade e a Escrita, além disso, os alunos indígenas continuam a resistir em suas práticas socioculturais. Na AD, os indivíduos são sempre-já-lá interpelados em sujeitos, sujeitos do discurso.

É difícil para nós a compreensão de que muitos alunos indígenas, mesmo falando dos mitos e dos deuses, das narrativas míticas, em suas práticas culturais, corriqueiras nas aldeias, diuturnamente experimentam a sensação de atravessar a soleira entre a aldeia e a cidade grande, entre a Opy (nhanderekô) e a universidade, entre a Oralidade e a Escrita. Experimentam o abandono dos deuses (mitos) para um passo (curioso e também doloroso) em direção à chamada “racionalidade”, para esta ideia de civilização, conforme ainda pensamos hodiernamente. Para Kuaray/Daniel, bem como para Minduá/Silvana, para Ara'i/Genis, e para tantos outros alunos indígenas com quem ainda convivemos, escrever por meio das memórias e práticas, para resistir (existir/sobreviver) no mundo dos djuruás, dos não-indígenas, é uma forma de transitar entre os dois mundos, mas será que ainda é uma forma de pensar e agir sem perder a pluralidade?

Numa fronteira/soleira entre o ser indígena descrito nas Ayvu Rapyta, as belas palavras, e o sujeito indígena deste tempo presente, desta contemporaneidade, preenchidos de espaço e tempo, entre os deuses (mitos) e a racionalidade, há um constante confronto entre a oralidade e a escrita, a colonização da vida e dos sentidos.

4.6 Sequência Discursiva (SD6)

A **sexta Sequência Discursiva (SD6)** que recortamos é do TCC “Nhemongarai: Rituais De Batismo Mbya Guarani”, do aluno Karai Nhe'ery/Darci, constante.

(SD6) – *“Porque é um **ritual** que **nós guarani** ainda preservamos nas aldeias, por mais dificuldade que tenhamos de manter os rituais. Mas, mesmo assim, temos nos fortalecido cada vez mais através dos rituais. Por isso que resolvi trabalhar sobre o Nhemongarai, apesar de ser ritual que não pode ser **traduzido** da forma que a gente **sente**, mas, mesmo assim, tentei fazer através da **escrita**.”*

A SD extraída do texto do aluno Karai Nhe'ery/Darci coloca, com muita clareza, como um sujeito dividido entre o discurso de oralidade de escrita, entre um sujeito indígena e um sujeito da academia, e ele evidencia isso mostrando por meio de uma tentativa que é manter os rituais, em um **nós** que ele se assume ainda como guarani, portanto, por meio de práticas culturais coletivas, e um **através**/atravessamento da soleira do nhanderekô, do modo de vida guarani, para o espaço institucionalizado da **escrita**. Observemos que ele utiliza outra expressão muito própria do mundo acadêmico, e que no passado pertenceu ao modelo jesuítico, e não é muito diferente do modo arrogante e impositivo do *summer linguistics* dos evangélicos contemporâneos traduzir. Traduzir não apenas é uma forma de se fazer entendido ao outro, a tradução carrega em seu bojo sentidos, uma luta por um efeito de verdade que conserve o seu poder. Desde já, e não é diferente com os outros alunos indígenas, há um efeito de origem, a ilusão de que se está dizendo algo que vai ser aproveitado, utilizado pela “comunidade indígena”, quando na verdade, se está repetindo um gesto conhecido há mais de 500 anos, mesmo antes do contato entre o mundo indígena e não-indígena. Esse recorte traz a preocupação de abordar, também, o que se compreende como Cultura. Traduzir saberes de uma cultura para cultura. Seria isso possível? Tentemos um gesto no sentido de compreender como esta expressão, conceito ou noção impacta quem estuda assuntos indígenas, especialmente o pesquisador indígena dito participativo na contemporaneidade.

“[...] grande software que precisa estar atualizado para poder ser útil. Para a gente continuar usando um aparelho como este nós estamos falando,⁷² ele tem que estar o tempo todo atualizado, se não ele não vai funcionar adequadamente, não vamos poder efetivamente usá-lo. A cultura é esse software que os povos vão atualizando permanentemente para poder dar uma sobrevida a sua própria existência. Então, se eu, um Munduruku do século XXI não atualizar a cultura Munduruku, vou estar cometendo um deslize, talvez até um crime contra aquilo que eu aprendi enquanto ser cultural. Eu preciso atualizar e atualizar significa fazer uso dos equipamentos que o tempo em que eu vivo me permite. Se antigamente era a máquina de escrever, se anterior a isso foi o arco e flecha, tudo isso são atualizações que o povo vai fazendo, que a cultura vai fazendo, para estabelecer uma possibilidade de viver um pouco melhor. Então, quando eu vejo meus parentes indígenas utilizando todos esses

⁷² Esta entrevista, de 2017, foi realizada mediante o Skype. O Skype é um software proprietário de mensagens e videoconferência, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. O Skype está disponível em várias plataformas incluindo computadores, smartphones, tablets e consoles de videogame, e é operado pela Skype Technologies, uma divisão da Microsoft.

mecanismos dos dias atuais para poder fazer um enfrentamento à sociedade brasileira, usando o próprio instrumento que a sociedade brasileira ou a sociedade ocidental cria, eu simplesmente acho que estamos cumprindo uma tarefa fundamental que é a de atualizar a nossa luta. Porque assim fizeram os nossos antepassados quando resistiram às invasões. Não seria justo com esses antepassados se não fizéssemos isso hoje, pensando que somos a possibilidade das nossas crianças e dos nossos jovens terem também uma vida digna, futuramente. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p. 20).

Althusser, que não é um escritor/teórico da AD, mas que é uma leitura para o pesquisador/leitor que adentra a AD, menciona que a Cultura está presente nos aparelhos ideológicos de Estado (AIE), que são heterogêneos e lutam, estão em disputa por espaço, na constituição dos discursos. (ALTHUSSER, 1987). Com base nos estudos e pesquisas de Esteves (2013, p.75) e (ESTEVES, s/d), quando escrevemos a dissertação de mestrado, em 2018, já pensamos a cultura como uma: “(...) formação objetificada fantasmática, uma cena que cisma em tentar preencher algum impreenchível, e acaba por promover identificações na cadeia significativa por meio de materialidades que lhe são próprias, entre elas, a língua.” (ESTEVES, 2013, p.75). Numa perspectiva materialista histórica e olhando do ponto de vista discursivo, em 2018, pensamos a noção de cultura como noção de formação cultural⁷³. Com Pêcheux, aprendemos que:

Na realidade, é mais conveniente conceber a língua (objeto da linguística) como a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nesta perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; e é preciso, por conseguinte, reservar a expressão *processo discursivo* (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações (cf. exposto acima) postas em jogo nas relações sociais. Isto permite compreender porque formações ideológicas muito diversas podem se constituir sobre uma única base (resposta ao problema: uma só língua/várias culturas). (PÊCHEUX, 2011, p.128)

Ao analisar os trabalhos de conclusão de curso dos alunos indígenas, há sentidos que circulam, também há os: “Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. (ORLANDI, 2015, p.66). A antropologia,

⁷³ Em 2018, na dissertação, cunhamos a expressão *Formação sociocultural Gancheira* ou *Formação Discursiva Açoriano-gancheira*, repensando, a partir dos estudos de Phellipe Marcel da Silva Esteves, este deslocamento do conceito de cultura para a noção de formação cultural.

como já dissemos, vem realizando também um movimento para repensar e para colocar em movimento o conceito de cultura, a luta constante contra o esquecimento, por meio da memória, nos pede, a qualquer pesquisador, da AD ou de outras áreas de conhecimento, que jamais poderemos pensar a cultura ou qualquer conceito como algo estanque, e que: “Sem a historicidade, sem as condições de produção, sem pensar a ideologia, o conceito de cultura marcaria apenas e tão somente o discurso do mais forte, único, exclusivo, homogêneo”. (BRENUVIDA, 2020, p. 139). Gostaríamos, então, de retomar uma citação de Fabiele Stockmans Nardi que menciona:

Para nós a cultura tem um caráter dinâmico e deve ser entendida, também, como um espaço simbólico, espaço de constituição do sujeito que produz cultura e por ela é produzido. A cultura é uma estrutura permeada de fissuras, como ideologia e inconsciente, chagas que colocam esse sistema em constante movimento. Falar em cultura implica, portanto, criar espaços de criticidade, olhando-a como um lugar de interpretação, já que as manifestações culturais reclamam sentido e precisam ser pensadas a partir de processos sócio históricos que as condicionam (NARDI, 2009, p.129-130)

Ainda no bojo do recorte que fizemos, da fala do aluno Karai Nhe'ery/Darci, importante é a menção que Daniel Munduruku faz do uso/apropriação da tecnologia e da Escrita, mencionando que:

“A escrita, mesmo, que o ocidental já conhecia há milênios, para nós o domínio da escrita como instrumento é uma coisa recente. Nós não escrevíamos como o ocidente escreve, mas nós aprendemos. Então, para nós, é uma tecnologia nova que age ao mesmo tempo que as tecnologias imagéticas, as tecnologias artísticas.”. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p. 21).

Este debate, a respeito da escrita e do grafismo, que já iniciamos no item 3.2 desta tese, optamos por continuar na análise da próxima sequência discursiva analisada.

4.7 Sequência Discursiva (SD7)

A **sétima Sequência Discursiva (SD7)** que recortamos é do TCC “Os tipos de grafismos na cultura Mbya Guarani e seus significados na atualidade”, do aluno Sandro Silva, na página 16:

(SD7) – “Neste trabalho, pretendo focar na **função educativa do grafismo**. Na **educação tradicional Mbyá** o **grafismo** é fundamental. Por esse motivo, o uso do **grafismo na educação escolar indígena** também se torna importante por ser “**instrumento pedagógico**” útil nas **escolas**, pois vem da **cultura indígena** e tem grande potencial de envolver os alunos nas atividades.”.

A análise da SD7, com suas marcas discursivas, já nos mostra um sujeito deslocado da posição sujeito do indígena por estar inscrito numa posição sujeito aluno universitário, do pesquisador universitário, um sujeito que fala sobre a cultura indígena, e não sobre sua própria cultura. Aliás, se observarmos o título do TCC do aluno Sandro Silva, também vamos encontrar marcas de um discurso acadêmico, deslocado do discurso indígena. Quando o aluno Sandro Silva diz: “Os tipos de grafismos na cultura Mbya Guarani e seus significados na atualidade”, é um título que qualquer aluno, indígena ou não-indígena, poderia escrever, apresentar como um título de um trabalho acadêmico, de uma pesquisa científica. O recorte da SD7 deixa essa condição mais evidente porque menciona a **função educativa do grafismo**, como se aquele que diz, estivesse mesmo inscrito num discurso pedagógico, como se Sandro fosse mesmo um professor dizendo algo para um aluno, ou para um leitor inscrito também num discurso pedagógico, próprio da escola. E esta discursividade é reforçada com expressões como **educação tradicional Mbyá**, ou seja, **educação indígena**, ou como **instrumento pedagógico**. Há também outra marca discursiva que se revela na expressão **cultura indígena** que se refere à **educação tradicional Mbyá**. A marca discursiva que aponta uma junção entre todas as anteriores apontadas, e que nos dá uma perspectiva também para a análise discursiva é a expressão **grafismo**.

Na carta de Paulo Freire aos professores, ele menciona que: “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 2022). Então, esse processo é uma troca de saberes, de conhecimentos, um conhecimento, aliás, que é um caminhar junto. Ainda na esteira freireana, o ato de apreender exige compreender que: “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.”. (FREIRE, [1996], 2002, p. 28) Então, a escolha do título sempre foi um ato de conversa, de escuta, de diálogo, de compreensão do nosso objeto de pesquisa, que, aliás, sempre esteve em movência. Nosso contato com a Aldeia permitiu este constante

deslocamento, e a movência não é um território seguro, especialmente para os Guarani, que ancestralmente se deslocam por meio de memórias e narrativas, costumes e resistência, num imenso território físico (geográfico) e mental (mítico).

Esse processo que o aluno indígena/sujeito indígena faz de aprender-aprender, de assumir um papel de pesquisador indígena participativo, de se deslocar da oralidade para escrita, nos leva a um ensinamento de Pêcheux, quando assevera a chamada **tomada de posição**, e que vai incidir no processo de **identificação**, justamente na constituição do sujeito: “[...] essa identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito). (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 150). O aluno/sujeito indígena, vai tomando posição, ocupando aos poucos um lugar que historicamente é do não indígena, e esse é um processo gradual que vai incidindo no âmbito da memória. Porém, há uma contradição que enxergamos, também pela luta de classes, que é justamente esse incômodo, que vem desse lugar historicamente diferente em tudo. Ainda acerca da **tomada de posição**, temos em Pêcheux:

“[...] a tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito – como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ – é uma reduplicação da identificação.”. (PÊCHEUX, [1975], 2014, p. 160)

O processo de tomada de posição e de identificação a uma outra formação discursiva dominante, materializa-se na linguagem, que fica marcada pela contradição intrínseca a esse processo, conforme temos salientado.

4.8 Sequência Discursiva (SD8)

A oitava Sequência Discursiva (SD8) que recortamos é do TCC “Os tipos de grafismos na cultura Mbya Guarani e seus significados na atualidade”, do aluno Sandro Silva, na página 22:

(SD8) – “Para nós Mbyá-Guarani, o grafismo também sempre aparece como artesanato que denominamos vixo’i kuery”.

A análise desta sequência discursiva, do aluno Sandro Silva, entre todos os trabalhos de conclusão analisados, talvez o mais afetado pelo modo de vida não-indígena. Ele é em parte um sujeito indígena, que diz neste nós, como um reforço dos Mbyá-Guarani, quando se algo neste sujeito insistisse, como resistência, permanecer como um indígena, porém, a cidade grande, os hábitos dos djurá, afetam a discursividade e materializa-se no termo artesanato. A forma discursiva do grafismo é do discurso de oralidade, mas no discurso de escrita tem outra denominação, que é a de artesanato. É o campo de disputas em que o não-indígena é capaz de exercer poder. A dificuldade também está no fato de que, a “[...] escrita gráfica, na sua constituição, mobiliza os sons da linguagem articulada, mas não é uma representação dessa linguagem.”. (GALLO, 2008, p.48) Portanto, não basta “falar” português para escrever uma monografia, e isso é fato não só para os indígenas, mas também para os não-indígenas. Isso explica o motivo do grafismo parar numa cestaria, numa parede da aldeia, no caderno da escola de um aluno da aldeia, por exemplo, e não constituir escrita.

Decidimos, então, trazer esta sequência discursiva para retomar um debate que iniciamos na dissertação de mestrado, e que retoma sentidos com os Guarani, e que parece responder algumas inquietações que colocamos ainda na fase do anteprojeto da tese: Como uma comunidade se mantém viva, e o que nela/dela permanece? O emprego da expressão comunidade, aqui, se refere a algo que vem depois do contato entre indígenas e não-indígenas, aquilo que sobra na sociedade dita civilizada, com os conhecimentos, aprendizados, trocas de saberes obtidos com e a partir dos indígenas. Esta sobra, esta coisa que resta, está também na expressão artesanato, que é algo que o indígena adquiriu, que é uma condição do capitalismo.

Há duas questões que são importantes para a análise desta sequência discursiva, uma que se refere ao feitiço das cestarias e outras práticas artesanais na(s) aldeia(s), e que se refere ao papel da memória, de uma tradição ou ritual que é repetido, com ou sem a interferência do não-indígena. Uma memória entrelaçada, que pode significar: “[...] lembrança ou reminiscência, memória social ou coletiva, memória institucional, memória mitológica, memória registrada, memória do historiador.”. (NUNES, 2015, p.7). Não é diferente do raciocínio que apresentamos, em 2018, na dissertação, quando mencionamos, a partir dos estudos da professora da Universidade de Londres, Rosalind Thomas, que entre os gregos havia seletividade e

re-formação da memória que silenciava impiedosamente as tradições que conseguiam sobreviver. Então, permaneciam as tradições que tinham mais relação com as crenças e valores coletivos daqueles habitantes. (THOMAS, 2005). Tanto faz se para os gregos, ou para os guaranis, o papel dessa memória, no atravessamento de um discurso de oralidade para a escrita, se dá da mesma forma, por meio da apreensão de práticas técnicas e culturais. Gostaria, novamente, de citar o filósofo Jacques Rancière, que foi um contributo imenso em 2018, quando analisamos as rodas de crivo, e reaparece aqui, ensinando a pensar novamente com os indígenas (ainda que ele não tenha pensado especificamente a questão indígena). Rancière, a respeito da memória, nos diz que: "[...] uma memória não é um conjunto de lembranças da consciência. Dessa forma, a própria ideia de memória coletiva seria vazia de sentido. A memória é um certo conjunto, um certo arranjo de signos, de vestígios, de monumentos. [...]". (RANCIÈRE, 2010, p.179). Por aqui, pensamos a cestaria, e outras práticas culturais indígenas do ponto de vista histórico, como um encontro com uma materialidade. Ou seja, não é a partir do ideal que se constrói o ritual, e sim do material. O aluno Sandro Silva, quando nos apresenta o ajaka, a cestaria, e o grafismo neste ajaka/cestaria, nos fala de algo que pode ser um artesanato, e que por isso joga, insistentemente, com uma memória contemporânea, da forma histórica com dominante, o capitalismo, e que é algo muito próprio do neoliberalismo. Então, fazer uma "feirinha" com produtos "coloniais", ou nesta "feirinha" apresentar a peça de crivo, ou o ajaka, que agora assume uma posição de peça de artesanato, não é simplesmente mostrar um artesanato, uma tradição desta ou daquela comunidade. Novamente, enxergamos aqui, uma memória colocada em suspensão, inclusive, um conceito estanque para o que se entende por história como Haga maiúsculo. Em tempos de negação da memória, e da confusão da informação como memória, o vixo'i kuery que os indígenas vendem nas feirinhas de artesanato, ou ainda nas esquinas da cidade grande, nem sempre existiram ali. O sujeito indígena não nasceu dentro de um universo concebido pela lógica capitalista, vale citar Rancière, como o fizemos antes, na dissertação:

"A informação não é a memória. Ela não se acumula para a memória, ela trabalha em seu próprio benefício. E seu interesse é que tudo seja esquecido imediatamente, de modo que só se afirme a verdade abstrata do presente e que ela, a informação, assegure sua potência como a única adequada a esta verdade. Quanto mais os fatos abundam, mais se evidencia sua indiferente semelhança. Mas se

desenvolve, também, a capacidade de fazer de sua interminável justaposição uma impossibilidade de concluir, uma impossibilidade de neles ler o sentido de uma história. Para se negar o que aconteceu, como os negacionistas nos mostram na prática, não há a necessidade de negar muitos fatos; é suficiente omitir a relação que há entre eles e que lhes oferece consistência histórica. O reino do presente da informação rejeita como fora da realidade aquilo que não participa do processo homogêneo e indiferente de sua autoapresentação. Ele não se satisfaz em rejeitar imediatamente tudo no passado. Ele faz do próprio passado o tempo do duvidoso. (RANCIÈRE, 2010, p.180).

Portanto, uma peça que não é mais exclusiva de uma prática da aldeia, torna-se um produto de comercialização, algo que vamos chamar de artesanato folclórico, que em seu efeito físico, material, é predominantemente utilitário (LAROUSSE CULTURAL, 1990). As cestarias ou balaios, e hoje, as luminárias, e outros objetos que surgem do processo de transformação da natureza a partir desta matéria-prima, são obtidos a partir da taquara, que é uma planta sagrada para os Guarani, aliás, a mesma taquara que recobre o teto da OPY, da casa de reza, e: “Qualquer Mbyá, a despeito do sexo e idade, pode fazer artesanato”. (LITAIFF, 1996, p.81). Os Guarani trabalham dia e noite, no lugar em que julgarem melhor, e as crianças repetem este gesto de feitiço dos mais velhos, e que para alguns indígenas é a solução para o problema da subsistência (LITAIFF, 1996). A palavra artefato, per si, deriva do latim arte factio “em desenvolvimento”, ou ainda “feito com arte”. (BRENUVIDA, 2020), porém, como constatamos, se o artesanato é subsistência, ele é uma peça de mercado, posta em comercialização, e ele é algo que está na contradição permanente e incontornável entre a existência (do indígena) e sua sobrevivência, dentro e fora da aldeia a que ficou circunscrito. Na aldeia M’Biguaçu praticamente todos os moradores aprendem a fazer vixo’i kuery. Daniela, a mulher do aluno Ismael de Souza, por exemplo, tece, a partir do aprendizado ancestral guarani, cestarias, luminárias, pulseiras, camisetas, etc., dependendo do que é com ela contratado. Aí, outra forma capitalista no neoliberalismo. A peça que a Daniela faz não é confeccionada em uma indústria, seguindo para uma loja de departamentos, porém, é um efeito da colonização, quando o cliente combina com a Daniela, por meio de um número de whatsapp ou outra rede social, o prazo, o local, o tipo e o preço para entrega da peça de artesanato. O cliente que recebe a peça já entende que é um produto indígena, apagando todo o processo de feitiço da peça, e as condições de produção que esta peça encontra para circular sentidos. De qualquer forma, a peça realizada pela Daniela, e por centenas de indígenas guaranis ou de outras etnias, realizam também

uma resistência ao sistema, pela via da chamada Economia Solidária⁷⁴, mas esse já é outro assunto.

4.9 Sequência discursiva (SD9)

A **nona Sequência Discursiva (SD9)** que recortamos é a figura 14, do TCC “Nhamandu: histórias e narrativas Guarani”, do aluno e professor indígena Ismael de Souza, denominada “Representação de um menino conversando com os animais”, a partir do conto ou narrativa “KUXUVA: Um menino que queria poder”, um conto bilíngue, escrito em Guarani, e depois traduzido para o português, com marcas discursivas que auxiliam na compreensão do percurso da análise:



Figura 24 – desenho extraído do TCC de Ismael de Souza.

Os TCCs dos alunos estão repletos de imagens, desenhos, representações pictóricas que lembram mitos de criação, narrativas, costumes, crenças, aprendizados

⁷⁴ A expressão Economia Solidária, é uma denominação dada a um conjunto de atividades que representam uma reação contra a tendencia estrutural do capitalismo de desempregar, excluir, empobrecer, proporcionando aos marginalizados a gerência democrática de seus próprios empreendimentos quando eles se associam para produzir, comprar, vender ou consumir. A unidade típica da economia solidária é a cooperativa. (SANDRONI, Paulo. Dicionário de Economia do Século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p.276)

transmitidos de geração a geração. O desenho acima, extraído do TCC do aluno e professor indígena Ismael de Souza, é per si, uma reunião de marcas discursivas, porém, em outra materialidade. Historicamente, a AD, (des) disciplina com origem francesa, foi constituída para analisar materiais oriundos de discursos políticos. A análise de outros materiais, que não os discursos políticos, somente foi possível por meio de uma inserção da AD na América Latina, especialmente com a contribuição da AD brasileira, permitindo a análise de outras materialidades: músicas, filmes, desenhos, esculturas, etc. Quando olhamos para uma materialidade como o desenho acima, observamos que há uma memória que faz circular sentidos que já existem no meio indígena, notadamente no discurso indígena, em que o autor do desenho experimenta enquanto prática. Uma materialidade que coloca o autor do desenho marcadamente com um sujeito indígena, e porque há, no desenho, elementos que mostram um indígena diante de seus mitos de criação, narrativas e sem qualquer contato com o mundo do não-indígena. Há espaço para o *mano'i*, o beija-flor ou colibri, como há para o jaguar e outros animais dos mitos de criação, porém, não há lugar naquela roda, naquele meio, para o *dujurá*, para o não-indígena.

Para Daniel Munduruku, este espaço do simbólico, este discurso forte que transita pelas imagens, mostra que é possível lutar sem ser violento. Agredir, sem fazer vingança. Usando a oralidade e as imagens para estabelecer um diálogo, um algo que “mexa com o espírito e o coração das pessoas.” (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p.22). Esta é uma condição muito interessante, que transita entre a formação e a posição do sujeito indígena e não-indígena, que toca os dois mundos.

Esta imagem mostra como é importante o aleatório num trabalho com os Guarani, como é importante enxergar como os Guarani transportam suas práticas culturais, e como ensinam como é importante aprender que a história, com ajuda dos mitos e narrativas, não segue uma sequência linear (da Escrita). Com Vavy Borges, aprendemos esta diferença importante:

Os mitos contam em geral a história de uma criação, do início de alguma coisa. É sempre uma história sagrada. Comumente se refere a um determinado espaço de tempo que é considerado um tempo sagrado: é um passado tão distante, tão remoto, que não datam concretamente, não sabem quando ele se deu. É um tempo além da possibilidade de cálculos: referem-se a ele como ‘o princípio de todas as coisas’, ‘os primórdios’. Os fatos mitológicos são apresentados um após os outros, o que já mostra, portanto, uma sequência temporal;

mas o mito se refere a um pseudotempo e não a um tempo real, pois não é datado de acordo com nenhuma realidade concreta. Daí o mito mostrar o eterno retorno, a repetição infinita: é um tempo circular, não linear. (BORGES, 1993, p.12)

O universo indígena nos mostra como é importante os mitos de criação para que haja um sentido em grupo, numa espécie de comunidade. Para os Guarani, estes mitos de criação estão representados em desenhos, em pictografias, transmitidas de geração em geração, porém, também são transmitidas nas *Ayvu Rapta*, nas belas palavras, geralmente na OPY, na casa de reza, em narrativas orais. Leon Cadogan (1899-1973), um etnólogo paraguaio, de origem inglesa e polaca, foi quem, pela primeira vez, depois da tentativa frustrada da inserção do projeto jesuítico no Sul Brasil, ouviu e compilou as *Ayvu Rapta*, as belas palavras, as palavras formosas, do Guarani, notadamente da etnia M'bya, e somente conseguiu esse feito porque foi aceito pelos Guarani, tendo passado por um ritual espiritual e reconhecido como "Tupa Kuchubi Veve" (Aquele que voa como um redemoinho). Eu tive acesso às belas palavras, antes, como fragmentos, nas narrativas dos indígenas da Aldeia M'Biguaçu, e depois por meio da leitura de Cadogan⁷⁵, Kaka Werá Jekupé e Josely Vianna Baptista – uma narrativa em versos.

O texto, no sentido em que o compreendemos na/para AD, é um texto atravessado por várias formações discursivas, mas com uma predominante: o discurso indígena. Como a imagem, por exemplo. Ela não é simplesmente uma figura, uma pintura na parede de algum lugar da aldeia ou em qualquer caderno, ou na tela do computador. Esta materialidade, esta imagem, por exemplo, já vêm carregada de sentidos, de pré-construídos, que sustentam as falas cotidianas da aldeia, mas não impendem que essas memórias possam ser atualizadas com aquilo que vai chegando à aldeia. Como o mito do colibri ou beija-flor, o Maino i reko ypi kue, ou “os primeiros costumes do colibri”, que Kaka Werá Jekupé transcreveu a partir das *Ayvu Rapta*, das divinas palavras, da seguinte forma:

*“Yvára apyre katu
Jeguaka poty*

⁷⁵ Foi muito importante ler este texto publicado com apoio do professor da Universidade de São Paulo, a USP, Egon Schaden, em 1959, a partir de textos obtidos em 1953, do próprio Leon Cadogan. Importante ler o texto em espanhol porque muitos Guarani migram das terras do atual Paraguai para o Brasil, numa rota que eles mesmos chamam de peregrinação à terra sem males. Comparei a transcrição em Cadogan, em Kaka Werá Jekupé e também em Josely Vianna Baptista, a diferença é mínima nas transcrições.

*ychapy recha.
Yvára jeguaka poty mbyte rupi
guyra yma, Maino i,
oveve oikovy.*”. (JEKUPÉ, 2001, p.27)

A tradução para a língua portuguesa se dá da seguinte forma, na tradução feita por Kaka Werá Jekupé: “Da divina coroa irradiada de flores plumas adornadas em leque. Em meio às flores plumas floresce a coroa-pássaro do pássaro futuro, luz veloz que paira em flor e beijo, que voa não voando.”. (JEKUPÉ, 2001, p.27).

O mito do colibri é retrato no trabalho que as estudantes, as alunas do ensino médio em meio Ambiente, na produção que fizemos em parceira, ou seja, na revista-livro, menciona o Maino’i, o beija-flor ou colibri, já no primeiro conto, na narrativa chamada “A criação do mundo Guarani”.

“Tupã Tenondé apresenta-se como colibri, a grande expressão do sagrado para o povo Guarani, pois é uma das suas primeiras formas de manifestação – o que vê a totalidade a partir dos mundos sutis do espírito. Ainda hoje é sob essa forma ágil que se apresenta um mensageiro divino – aquele que vem da morada de Tupã – quando quer transmitir uma orientação espiritual importante, ou um sinal de proteção, de presença, de indício de caminho correto.”. (JEKUPÉ, 2001, p. 35)

O Maino’i, assim como o tatu, o urubu e o jaguar, por exemplo, são animais sagrados na concepção de origem do mundo para os Guarani, e são retratos em várias narrativas míticas dos Guarani, principalmente nas belas ou formosas palavras, nas Ayu Rapta. Logo no capítulo um, das Ayu Rapta, chamado “Maino i reko ypi kue” ou “Os primeiros costumes do colibri”, há uma preocupação dos Guarani para explicarem para um interlocutor que não era do meio deles, no caso, os padres jesuítas, que não dava para traduzir ao pé da letra a língua oral dos Guarani. Kaka Werá Jekupé explica que a expressão Ñande Ru Tenondé, aliás, muito frequente nos cantos sagrados que ouvimos na OPY, embora “[...] seja uma expressão que significa literalmente ‘Nosso pai primeiro’, é um dos vários nomes que se atribuem à Suprema Consciência, cujo corpo é o espaço imanifestado e cuja essência manifestada é o ritmo, o Espírito-Música, ou Grande Som Primeiro, também vislumbrado pelos grandes pajés como a Eterna Música, geradora de vidas”. (JEKUPÉ, 2001, p. 33).

“O Grande Som Primeiro – também chamado Tupã Tenondé, expressão desdobrada das palavras *tu* (som), *pan* (sufixo indicador de totalidade), *tenondé* (primeiro, início) – era como no século XVI os Tupinambá tentaram comunicar aos religiosos estrangeiros quando

eram interrogados a respeito do conceito indígena de Deus; no entanto, por mais que os *tamã*i tentassem explicar, aqueles que vieram do outro lado das Grandes Águas entenderam somente um aspecto superficial desse Altíssimo Ser-Trovão.”. (JEKUPÉ, 2001, p.33)

A visão europeia de um deus único determinou, em muito, a forma como os europeus fizeram o contato com os indígenas. Os jesuítas católicos ainda levaram uma vantagem substancial sobre os calvinistas porque o culto mariano e de outros santos que foi preservado na Igreja Católica, contribuiu para que os jesuítas realizassem um processo semelhante de absorção dos indígenas para os cultos cristãos-católicos, como os religiosos romanos fizeram na conversão das tribos celtas e galesas quando da expansão da igreja e do império romano para além da península itálica. Imagino a dificuldade que Anchieta teve no início da tentativa de conversão dos indígenas no litoral paulista, e como espertamente obteve a confiança dos chefes tribais para consolidar uma nova interpretação do mundo.

A imagem e o som, para os Guarani, inseridos nos mitos de criação, são importantíssimas materialidades para a análise porque atravessam memórias. Para o indígena o tempo não segue uma orientação linear. Daniel Munduruku, que não é Guarani, mas que inserido no movimento indígena nos fala da beleza do pensamento cíclico, nos diz que no uso dessa linguagem:

“[...] a criança vai compreendendo muito bem o que eu quero lhe dizer, quando eu explico que meu cabelo é cortado de uma forma redonda, que o céu é redondo, que a nossa dança é circular, que as nossas histórias e o nosso pensamento é cíclico. Vamos usando a imagem do círculo para dizer que o nosso mundo é organizado de um jeito e o mundo ocidental é organizado de outro jeito. E esses dois mundos se chocam o tempo inteiro, porque um não cabe no outro. (CERNICCHIARO, MUNDURUKU, 2017, p.21-22).

A Arte Guarani está conectada com uma cosmovisão Guarani, com uma memória, com um estilo ou modo de vida, o *nhanderekô*. O aluno indígena traz da OPY, do cotidiano da aldeia, uma relação entre uma memória e o acontecimento, e este aluno leva esta condição para dentro dos trabalhos acadêmicos, como também os leva para as paredes de vários lugares da aldeia, para as redes sociais (na internet). O aluno indígena vai produzindo conhecimento sem perder uma memória que o reconecta com um passado, porém, também produz este conhecimento afetado pelo cotidiano do não-indígena. Nas narrativas dos Guarani, lembramos uma

provocação feita por Guimarães Rosa: “Também as estórias não se desprendem apenas do narrador, e sim o performam; narrar é resistir”. (ROSA, 1985, p. 98). Entre os Guarani, a narrativa é uma intensa e importante ferramenta para que a memória do povo não se destrua pelos efeitos da colonização. O desenho feito pelo aluno Ismael dos Santos mostra essa resistência. O Guarani narra na casa de reza, na OPY, narra por meio dos rituais de plantio e colheita, narra por meio das cantorias, rezas e danças, e narra por meio dos grafismos, presentes por toda parte, e que não são somente os importantes ideogramas, também desenhos dos animais e eventos sagrados, como, por exemplo, o Mano’i, o colibri, pássaro sagrado para os Guarani.

Walter Benjamin, na década de 1930, quando da ascensão do nazifascismo, dizia que as narrativas estavam morrendo, e que a arte de narrar estava em vias de extinção. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.197). Quão mais bonito ainda seria o trabalho de Benjamin se ele tivesse escapado, com vida⁷⁶, do regime nazifascista, para ter, conosco, com as experiências e práticas artesanais indígenas, quilombolas e matutas, uma leitura dos mitos de criação que ainda hoje sustentam o modo de vida de centenas de populações nas Américas – o que inclui nós, os não-indígenas. Ailton Krenak, fala que em muitos lugares do mundo, nos dias de hoje, os povos indígenas falam com as plantas, com as montanhas, como se a Natureza pertencesse a uma família, e nestas falas, repletas de afetos, há muita partilha, as narrativas estão vivas. E Krenak repete, ao seu modo, a indagação que fez Walter Benjamin, em 1936, Krenak pergunta: “Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Então, Krenak, já se (des)loca/coloca como um cidadão do tempo presente, da contemporaneidade, que olha para as narrativas. E continua o questionamento. “Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (KRENAK, 2020 [a], p. 18-19). Krenak faz uma crítica a esta contemporaneidade já dominada por sentidos neoliberais, globalizados. O nazifascismo impediu que Benjamin realizasse uma nova leitura do regime de Estética das Artes, trabalho que Rancière pôde realizar, anos depois. Na partilha do sensível, porém, Rancière descreve a formação da comunidade política com base no

⁷⁶ Quando olhamos um trabalho em que estamos escrevendo por muito tempo, a tendência é que deixemos de fora questões que poderiam nele aparecer, sob outras perspectivas. Por isso, que a leitura compartilhada, coletiva, o fazer compartilhado, coletivo, estender o trabalho para outras escutas é tão importante. Em tempo, Benjamin, que nasceu em 1882, em Berlim, na Alemanha, filho de judeus, cometeu suicídio em 27 de setembro de 1940, em Portbou, na Espanha, a poucos metros da fronteira com a França, quando partia para o exílio, diante do medo que o sufocava de ser preso, torturado e morto nos campos de concentração e extermínio do III Reich alemão.

encontro discordante das percepções individuais. (RANCIÈRE, 2005). O nazifascismo foi derrotado no campo de batalha, porém, venceu nas práticas neoliberais sutis de extermínio do outro, do diferente. Resiste-se, sempre, quando há dominação. A arte é uma contribuição sempre presente, a arte é uma fuga, uma válvula de escape. Uma outra rota possível.

Cada desenho, para os Guarani, representa uma manifestação dos mitos que são formas do discurso de oralidade, indígena que também podem, na tradição Guarani, se apresentam na forma de símbolos e desenhos. A respeito do processo de textualização, Solange Gallo, menciona que escrita e grafismo são coisas distintas.

“Acreditamos que o que está em jogo aí é a confusão entre escrita e grafismo, que a nosso ver são coisas distintas. A escrita pode existir em um eixo que vai de mais pictográfica a mais gráfica, e sua posição dentro desse eixo varia no tempo e no espaço. Ser mais fragmentada não significa, no entanto, ser uma representação fiel da linguagem articulada. O desenho, assim, como a letra, não faz sentido porque representa algo, mas sim pelo seu papel discursivo.”. (GALLO, 2008, p.46)

O desenho do aluno Ismael de Souza, uma materialidade discursiva, traz, como dissemos, marcas discursivas que o colocam como sujeito inscrito em uma discursividade indígena, que está sujeito (o real da língua) à falha e ao real da história. É a materialidade ganhando outros contornos, outros sentidos, um deslocamento:

“[...] que acompanha este, diz respeito à própria noção de forma – no caso de forma material – que tenho feito deslizar da linguística (onde a materialidade identifica-se com a forma linguística, a norma etc) para o discurso, em que a noção de materialidade ganha outros sentidos, advindos da noção de real concreto na filiação materialista. A maneira como defino forma material (linguístico-histórica) desloca a análise da filiação positivista para a materialista. (ORLANDI, 2012, p. 33)

Importante retomar o debate acerca da materialidade discursiva para algo que a professora e escritora Suzy Lagazzi cunhou como **materialidade significativa**, que se relaciona com a história, e que consiste em: “reafirmar ao mesmo tempo a perspectiva materialista e o trabalho simbólico sobre o significante. O desenho do aluno Ismael, inscrito em uma discursividade própria do indígena é um texto que se constitui [...] como a relação entre a materialidade significativa e a história.”. (LAGAZZI, 2011, p. 401). Na análise dos materiais produzidos pelos alunos indígenas, ou seja, para os trabalhos de conclusão de curso, o estudo da materialidade significativa pode aparecer na forma de desenhos, gravuras, versos de

canções/cantorias sagradas, fotografias. Então, não é tomar qualquer desenho aleatoriamente, realizado na escola ou em outro local da aldeia. O que estamos realizando aqui é trazer de um determinado TCC analisado, uma materialidade, que corresponda a uma memória e uma atualidade. O desenho de Ismael de Souza representa, ao mesmo tempo, uma memória mais larga, de uma discursividade indígena, que vai se sustentando, com o tempo, nos pré-construídos que enxergamos/ouvimos na imagem. O *mano'í*/colibri, *guatchu*/veado, *armadillo*/tartaruga, *kunumi*/menino, o *tata*/fogo, são personagens do conto/narrativa mítica que consta do TCC do aluno Ismael, e que ironicamente se chama “KUXUVA: um menino que queria poder”. O poder, na concepção da AD, transita pelo simbólico, o desenho em si, mostra um menino diante do fogo, que ao mesmo tempo é também um guerreiro Guarani/xondarô/tchondaro, numa roda, num tempo não-linear, compartilhando-trocando conhecimentos/saberes, o *arandu*, dos Guarani, com seres que são reais, do ponto de vista do cotidiano, muito embora, também são seres míticos, que transmitem os sonhos. A análise das sequências discursivas permite dizer que a materialidade é: “[...] o modo significativo pelo qual o sentido se formula.”. (LAGAZZI, 2011, p.401).



Figura 25 – O fogo sagrado na OPY (Casa de Reza). Herança dos ancestrais.

O TCC de Ismael de Souza traz o poder do discurso de oralidade para o lugar do estabilizado, do linear, da Escrita. O imagético em Ismael de Souza, é também dizer que este debate do grafismo, dos desenhos, dos ritos e dos mitos, das narrativas

Guarani são materialidades significantes, uma forma, em AD, para novos gestos de leitura.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos dos alunos, porém, desde já, colocamos em suspenso a prática da textualização. Há um texto convencional, o TCC, e ainda que os TCCs abordem questões obtidas por meio da oralidade, do discurso indígena, o TCC traz uma legitimação para o sujeito indígena, que já está no lugar do estabilizado da escrita. Então, na produção ou prática do feitio do ajaka, a “[...] oralidade pode até se aproximar da Escrita, mas ela tem um aspecto diverso, e que se dá justamente na produção.” (BRENUVIDA, 2020, p. 60). Revendo a obra de Solange Gallo, lembramos que a oralidade (e sua transcrição) por mais semelhanças que possa apresentar em relação à Escrita: “[...] produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação. Esse efeito de sentido estará marcado nos textos inscritos nessa prática (oral). (GALLO, 1992, p.55). Na produção dos trabalhos acadêmicos, há textualização? No ajaka enxergamos, no término da peça, um efeito de fecho que é produzido no eixo da circulação (de sentidos), enquanto a prática da textualização se dá no eixo da formulação (de sentidos). (BRENUVIDA, 2020). Vamos lembrar que o processo de produção do discurso implica em três momentos decisivos na Linguagem: “Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e; sua circulação, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.” (ORLANDI, 2012, p.9).

Nos TCCs aqui analisados, o processo de textualização passa por um exercício de repetição e adequação a uma normatização. Compreendemos a textualização enquanto a prática de fixação de “escrituração” de um fragmento, nunca um texto em si, como objeto: “O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. Essa prática é análoga à da que estabiliza uma grafia [...]”. (GALLO, 2008, p.43). O processo de textualização, portanto, engendra o texto e o sujeito, ambos na direção de um discurso de escrita, incontornável.

No caso do ajaka, a peça é entregue pronta para uma apresentação artística ou para ser comercializada, então, houve uma materialização, por assim dizer, da prática cultural. A prática de textualização, ou seja, de um discurso de oralidade que transita no feitio do ajaka está “[...] fora de uma instituição onde os sentidos já estão

estabilizados.”. (BRENUVIDA, 2020. p. 59-60). Por isso, nos parece ser muito diferente do produto acadêmico produzido pelos alunos indígenas porque o “[...] efeito-autor não vai anular a contradição que existe em relação à função autor, mas vai se alinhar ao “diferente”, que o sujeito produziu. Entendemos que na função-autor temos a criatividade, diferentemente do efeito-autoria onde se opera a paráfrase, na repetição.”. (BRENUVIDA, 2020, p.60).

A relação não é apenas com o político como condição socioeconômica, que pode ter, por certo, uma relação com o simbólico, mas, mais que isso, trata-se de um político forjado no simbólico, que tem por relação a língua e a linguagem. Retomo uma inquietação do professor e escritor Vitor Pequeno, quando pergunta para seu corpus de análise, em seu último artigo “Gramatização, colonização e resistência”, “Como pensar a relação entre língua e política?”. Em sua última palestra/fala para um grupo de alunos do PPGCL da UNISUL, e lá estávamos presentes, retomamos esta provocação porque esta nossa tese transita por sentidos da língua, linguagem, gramatização, colonização e resistência – e é sempre importante pensar com Vitor Pequeno estas questões que ele iniciou mesmo antes do doutorado, mesmo antes da publicação da obra “Tecnologia e esquecimento”.

E pensando nesse processo a tecnologia da escrita, vamos pensar com Vitor Pequeno, que cada grafismo reproduzido na cestaria/balaio, no ajaka do Guarani, não traz apenas um importante significado para cada pessoa da aldeia, mas é uma afirmação a prática cultural. Ou seja, o uso material de um objeto ressignifica a inversão da fórmula citada por Vitor Pequeno, “o ideal como origem do material”. Ao contrário, observando, por exemplo, o TCC de Sandro Silva, vemos que o aluno fez questão de mostrar, no TCC, a imagem da cestaria antes de afirmar o que pretendia dizer. Ele mostra uma necessidade de evidenciar a importância do grafismo como algo dos costumes, do sagrado do Guarani, uma memória que dialoga com o povo indígena, que os une, e que por certo, produz sentidos ao se textualizar, nas cestarias, dos ajakas.

No caso dos TCCs analisados, há uma inscrição do sujeito indígena no discurso acadêmico/universitário. O TCC enquanto forma material, já está legitimado na prática discursiva do mundo acadêmico, na forma do Discurso de Escrita, ainda que ele traga em seu bojo uma descrição das produções, dos mitos, dos rituais que as populações indígenas realizam em seu cotidiano. O discurso produzido pelos sujeitos indígenas, no âmbito da aldeia, assume, com os TCCs um efeito de fecho, de

legitimação, uma passagem do Discurso de Oralidade para o Discurso de Escrita, e as palavras passam a produzir e outras interpretações.

Há décadas, no Brasil, os guerreiros Guarani, e de outras etnias, ocupam os bancos das escolas e das universidades. Nós, os djurá kuery, os não-indígenas, assumimos várias posições-sujeito, quando acompanhamos o processo de inserção do aluno indígena na universidade, ora nos inscrevemos como professores, ora como orientadores, bem como assumindo a posição de sujeito interlocutor (quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?) (ORLANDI, 2015, p.38). O aluno indígena também assume uma posição-sujeito na formação discursiva do discurso acadêmico, universitário. Nesse caso o aluno indígena deixa a posição-sujeito de aldeão, de um morador da aldeia, de um ex-aluno da escola indígena, e passa a ser entendido como um aluno universitário, um pesquisador em nível de graduação, e isso implica em consequências. Esta questão é debatida por Eni Orlandi, quando menciona as noções discursivas de relações de força, relações de sentidos e antecipação, para falar das formações imaginárias. E esta relação de forças, como mencionamos na apresentação do percurso teórico, tem relação com as condições de produção. (ORLANDI, 2015, p.37). Em palestra realizada, certa ocasião, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), para os alunos do nosso Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem (PPGCL), a professora Freda Indursky, respondeu aos questionamentos dos alunos em relação ao trabalho que assina com as professoras Solange Mittman, Evandra Grigoletto e Ercília Cazarin, quando repensa a questão da posição-sujeito em Pêcheux (MITTMAN, et. al., 2008, p.9-33). Relendo este trabalho de Freda Indursky, o Mestre em Linguística, o pesquisador pernambucano André Cavalcante Barbosa da Silva, sintetiza assim, aquilo que aprendemos com a professora Freda Indursky: “[...] quando Pêcheux pensa a primeira modalidade subjetiva, ele não está mais pensando na unidade do sujeito, mas um efeito-sujeito que produz uma ilusão da unidade imaginária do sujeito. Assim, tal unicidade é da ordem do imaginário. (SILVA, 2017, p.48)⁷⁷.

⁷⁷ Optamos por trazer a citação do colega de pesquisa, André Cavalcante Barbosa da Silva, por dois motivos. O primeiro porque o André, orientando da professora Evandra Grigoletto, conseguiu trazer para uma publicação em *Análise do Discurso* a temática indígena; depois, porque apesar de presenciarmos presencial e virtualmente muitas aulas da professora Freda Indursky (estamos no PPGCL desde 2015), não conseguimos definir uma data específica para a referida palestra, então, a citação do André contempla aquilo que gostaríamos de mencionar acerca do tema.

Este trabalho analítico, para além das questões caras que ele levanta em relação às populações indígenas em contato com as instituições não indígenas, notadamente a instituição universitária, pretendeu recobrir um cenário de desafios concretos que esses sujeitos têm tido, e têm materializado em suas produções contraditórias.

Para nós, da AD, a noção de contradição (discursiva) está no chamado eixo da formulação (do sentido), “[...] aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.” (ORLANDI, 2015, p. 31), mas também no eixo da circulação e da constituição. Ou seja, os discursos de escrita fazem circular a grafia de um certo modo, legitimando-a nas instituições e determinando, por esse processo, a formulação e a constituição dos sentidos (legítimos) e dos sujeitos (autores). Esse processo é diferente no caso dos discursos de oralidade, que circulam de outro modo e, portanto, se formulam e constituem sentidos e sujeitos outros. Portanto, tanto sujeitos quanto sentidos são efeitos intrínsecos da materialidade, ou seja, não é possível dizer a mesma coisa em diferentes materialidades, porque elas produzem determinações diferentes. Então, o sujeito indígena que tenta se inscrever no discurso de escrita (no caso dos alunos que vão para universidade), estão tentando se inscrever em uma materialidade outra, radicalmente diferente da materialidade do discurso de oralidade. Por esse limite material ele não se identifica com o sujeito acadêmico, da universidade, e por isso, também, este sujeito é pego na armadilha da tradução.

O sujeito indígena (aluno da universidade) tenta transmitir algo que é do modo de vida Guarani, o nhanderekô, mas que só faz sentido, sendo um modo de vida, não uma descrição ou uma narrativa de um modo de vida, muito menos uma reflexão a respeito. Por isso, na universidade, os efeitos de sentido dessas produções são “da falta”.

A tese nos devolve, aqui no seu fecho, a questão: existe um sujeito/pesquisador/indígena nessa relação de forças, nesse lugar de imensa contradição incontornável? Na escrita do sujeito indígena, nas suas produções, presenciamos a potência de resistência, justamente porque eles, sujeitos alunos indígenas, não se identificam nem no discurso de escrita, nem no discurso acadêmico - dois níveis de deslocamento. Por não haver identificação, tenta-se traduzir o intraduzível, processo, esse, demonstrado nas análises das SDs.

Há um elemento determinante dessa contradição, e esse elemento é a memória. Em todas as SDs analisadas mostramos um outro modo de registro da

memória, diferente da memória institucional, diferente da memória enquanto registro, diferente da memória do historiador. Na introdução do livro “Papel da memória”, publicado pela primeira vez em 2007, o escritor e pesquisador em Linguagem, José Horta Nunes destaca que há, pelo menos, seis tipos ou formas de memória: 1) lembrança ou reminiscência 2) memória social ou coletiva 3) memória institucional 4) memória mitológica 5) memória registrada 6) memória do historiador.

Na medida em que os sujeitos indígenas tentam “traduzir” o seu modo de vida, eles estão tentando mais do que traduzir uma língua, eles estão tentando traduzir o discurso indígena Guarani, para o discurso de escrita, acadêmico, em língua portuguesa. A maior dificuldade desse processo é encontrar correspondência de estatutos de memória absolutamente diversos, como vimos nas SDs analisadas. Para os sujeitos guarani, a memória não corresponde ao passado, mas, ao contrário, ela se presentifica no modo de vida, permanentemente. Portanto, para esse sujeito, escrever não corresponde a uma prática de mobilização da memória, como foi tratado na SD6: “Porque é um ritual que nós guarani ainda preservamos nas aldeias, por mais dificuldade que tenhamos de manter os rituais. Mas, mesmo assim, temos nos fortalecido cada vez mais através dos rituais. Por isso que resolvi trabalhar sobre o Nhemongaraí, apesar de ser ritual que não pode ser traduzido da forma que a gente sente, mas, mesmo assim, tentei fazer através da escrita.”.

A memória, no discurso da oralidade, como pudemos compreender, relaciona-se à memória mitológica e social e, diríamos, ainda, ritualística.

Observemos que para nós, não-indígenas, o discurso de oralidade também existe, também somos sujeitos de um discurso de oralidade, porém, é diferente do indígena. Não é o mesmo discurso de oralidade, pois temos, no discurso de escrita, os espaços legítimos da memória, enquanto na oralidade funcionam sentidos fugazes, provisórios, não legítimos. Essa relação é bem diferente entre os povos originários que tem o discurso de oralidade como forma discursiva na qual se processam memória e modo de vida, de forma indissociável.

Segundo Pêcheux, uma memória: “[...] não poderia ser concebida como esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório.”. A memória, então, no que afirma Pêcheux: “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um

espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.”. (PÊCHEUX, 2015, [1983], p. 50)

Compreendemos, aqui, que em todas as SDs há um modo outro de registro de memória. Que estamos e continuamos aprendendo. Não temos, hoje, Pêcheux, aqui, para pensar conosco esse movimento belíssimo, e ao mesmo tempo incômodo, e desafiante deste trabalho. Sabemos, porém, que cada SD traz tentativas de se traduzir esse processo de deslocamento dos sujeitos indígenas. Eles estão fazendo esse gesto de leitura necessário para terem uma interlocução conosco, os não-indígenas. Não porque não temos capacidade intelectual de realizar o processo, e sim porque estamos inscritos em outro lugar, em outra discursividade, e poucos de nós ousaram realizar esse deslocamento, esse encontro de mundos, mesmo porque, aparentemente, nossa sobrevivência não depende disso (pelo menos é no que acreditamos). O que temos aqui é o limite imposto pela materialidade significativa, pela materialidade histórica, pela materialidade técnica, que não permitem que aconteça o discurso do outro. Aqui há o real do discurso determinando a diferença incontornável.

Nossas SDs trazem marcas/resquícios mostrando que o discurso de oralidade corresponde a outra forma material de memória, tão legítima quanto a forma do discurso de escrita. Afirmar isso, é de uma imensa responsabilidade, porque é o mesmo que dizer, com GALLO (2008, p.48) que a escrita não é tradução da oralidade. “a escrita gráfica produz uma versão de língua oral, com forma e sentido específicos, impossíveis fora dela”. Chegamos até aqui pensando por meio da materialidade histórica, daí porque retomei a inquietação de José Horta Nunes, no ensaio introdutório de “Papel da memória”, ou seja, há uma relação, um ponto de encontro entre língua e história, está aí a nossa soleira, e a soleira dos alunos indígenas. Finalizaremos esta tese dizendo que se muda a forma de registro da memória, também muda a forma de constituir o gesto de interpretação. E aí muda tudo... A tentativa pela tradução, que eles, alunos indígenas estão realizando nesse processo, é a soleira, é a fronteira, é a materialização de uma contradição.

Nós buscamos, ao longo da tese, analisar os TCCs dos alunos indígenas, porém, descobrimos, nesse processo de aprendizado, que o TCC ou os TCCs não são o lugar de produção do saber, mas o lugar de uma tentativa de demonstrar um saber outro. Aqui está a aporia, a contradição incontornável. Os alunos indígenas podem fazer o curso na universidade, e podem escrever o TCC, no entanto, o contributo que eles trazem não é concretizado no TCC. É/há outro lugar. É/há outra

forma discursiva. Compreendemos, agora, que não é ali, no TCC, que se faz conhecimento, a não ser pelo que é narrado, ou descrito. Os alunos indígenas estão no lugar em que os brancos, os djuruás, os não-indígenas produzem conhecimento, inscritos em um discurso de escrita, acadêmico, com o qual eles não se identificam. Esse é o imenso esforço dos alunos indígenas. Esse é o algo que eles estão tentando nos ensinar, para nós, não-indígenas. Novamente.

É difícil para mim chegar a um efeito de fecho, um término desse riquíssimo trabalho feito à mão, em roda, com nossos amigos da Aldeia M'Biguaçu, alunos indígenas que tentaram irromper sentidos num lugar completamente diferente para eles: a universidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Das suas lendas, que às vezes os conservavam noites inteiras acordados e atentos, muito pouco sabemos: um dos primeiros cuidados dos missionários consistia e consiste ainda em apagá-las e substituí-las.” (Capistrano de Abreu, 1907)

O percurso para desenvolver essa tese pode se metaforizar com o trançado de um balaio, em que os fios, por meio de uma escrita com os alunos indígenas, acadêmicos da licenciatura oferecida pela UFSC, foram se enlaçando num processo de aprendizado difícil. Resta evidente, após um percurso como esse, que escrever uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado não é mesmo uma tarefa simples, especialmente na Análise de Discurso. Porém, aprender a escrever em/com a AD é compreender que há uma poderosa e fascinante ferramenta, para analisar processos discursivos em práticas socioculturais do cotidiano, e abrir caminhos para que não apenas estudantes e pesquisadores, também os comunidades e associações que lutam por direitos específicos, grupos indígenas e quilombolas, pensem por si mesmos, ousem confrontar sentidos.

E se nós, enquanto humanidade, não somos capazes, minimamente de entender que a forma histórica dominante é um processo contínuo de empobrecimento da vida, é porque já estamos imersos num efeito de transparência, que nos dá possibilidades de olhar, porém, nos impede de ver/enxergar. Se esta forma histórica afeta quem a consome com *naturalidade*, ou seja, nós os *djuruá*, os não-indígenas, vamos pensar como ela afeta de mais uma forma os indígenas, por exemplo, num esforço imenso de contato, com uma violência que extrapola o simbólico.

Este espaço das considerações finais, é para mostrar furos, fugas, aquilo que conseguimos aprender e desenvolver em parceria com o processo de feitiço desse trançado do balaio da tese. Aliás, compreendo que é por meio desse processo de construção coletiva que mostramos ao leitor que não é possível escrever uma dissertação ou tese em AD, sem que não nos deixemos afetar pelo tema.

Quando iniciamos a tese, ainda na fase do anteprojeto e projeto, o foco estava voltado para a escola indígena, contudo, foi a partir do ensaio e com a profundas

transformações trazidas pela pandemia da COVID-19, impedindo, aliás, nossa entrada na aldeia por mais de um ano, que mudamos também o foco da pesquisa. Com os materiais já pesquisados, por meio do diálogo estabelecido com a orientadora Solange Gallo, e com as professoras Ana Cernicchiaro e Juliana da Silveira, o nosso **objetivo geral** passou a compreender como as formas textuais de **transmitir** saberes, próprias dos povos indígenas, inscritas no discurso de oralidade, estão se relacionando com as tradicionais formas textuais do discurso acadêmico, um discurso de escrita, nos trabalhos produzidos por alunos indígenas que estão terminando uma licenciatura oferecida pela UFSC. Essa virada na pesquisa acarretou numa modificação de toda estrutura do projeto, e juntamente com a nossa orientadora, nós redefinimos os objetivos, principal e específicos, para não perder o debate acerca da temática indígena, e sobretudo buscar uma materialidade para a análise discursiva.

Elegemos, portanto, quatro objetivos específicos, a saber: O **primeiro objetivo específico** foi buscar enunciados próprios do discurso de oralidade na textualização dos TCC dos estudantes indígenas (marcas). Nossa análise discursiva mostrou ser possível de encontrar essas marcas a partir do recorte das sequências discursivas. O **segundo objetivo específico** foi relacionar esses enunciados à materialidade discursiva de um discurso mais abrangente, que acontece na aldeia, entre interlocutores indígenas. Por meio dos recortes relacionados, nós mostramos uma memória específica que é mobilizada pelo que estamos chamando discurso indígena, e os fizemos por meio de interlocuções entre sujeitos indígenas. O **terceiro objetivo específico** foi discutir a contradição presente em todos os níveis, e que tem ligação direta com os processos de (colonização), e que consideramos ser um campo da luta. Esses processos ainda produzem seus efeitos, o que nós mostramos por meio da Análise de Discurso. Um deles pudemos mostrar como sendo intimamente relacionado à forma como aluno indígena, na universidade, pode assumir a posição de um sujeito dividido entre o indígena e o não-indígena, e como alguns alunos, em alguns momentos, já se mostram completamente inscritos num discurso acadêmico, do pesquisador universitário, do não-indígena.

Os três objetivos específicos elencados na Introdução, nós cumprimos com a nossa análise dos TCCs. Restava, portanto, o **quarto e último objetivo específico** que é apontar possíveis furos, escapes (fugas), saídas, projetos, no âmbito da aldeia M'Biguaçu. Este quarto objetivo, nós deixamos para abordar neste espaço das considerações finais.

O professor e filósofo Paulo Ghiraldelli Junior mostra, por meio de seus debates no Youtube, Instagram e outras redes ditas sociais, que: “narrativa não é o oposto de verdade, é o único modo que temos de acessar qualquer verdade.”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2023). Esta postulação de Ghiraldelli Junior, nos mostra que a distinção que consta em um dicionário, por exemplo, em que a narrativa é um relato de um acontecimento, e que a história é um estudo, uma ciência já consolidada, está colocada em suspenso. A AD, nos mostra isso por duas noções muito especiais que são as noções de condição de produção e de historicidade, e que abordamos no decorrer da tese. Trouxe esse debate aqui para, justamente, dizer que os povos europeus, muito antes do sistema feudal e do capitalista, que surge com a Era das Navegações, por séculos, se guiou por meio de suas narrativas. Aliás, a maneira como a Europa é narrada nos seus primórdios, se comparada com as narrativas indígenas, deporia contra a arrogância de uma visão eurocêntrica, dominadora dos outros povos, unívoca.

Como demonstramos nesta tese, houve um esforço para se aprisionar o tupi-guarani por meio de um método, a partir do latim, o tupi jesuítico, e todo um processo de apagamento foi acontecendo pela via da imposição, da violência simbólica, por uso de instrumentos linguísticos como a bíblia (catequese), o dicionário e a gramática. Na Europa, o extermínio das narrativas, dos mitos de criação, que contavam a criação do mundo por meio de personagens não-humanas foi um processo muito longo, mas também violento, aliás, repetido aqui nas Américas. Ailton Krenak nos diz que: “[...] nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças” (KRENAK, 2022, p.37). A Europa levou muito tempo para compreender como a intervenção violenta diante de outras espécies e de outros povos quase que apagou a própria Europa como um lugar na história. A própria Igreja Católica fez um reexame das ações praticadas por diversos segmentos da instituição, inclusive os jesuítas, e por meio do Concílio Vaticano II, em 1961, e do Jubileu dos anos 2000, e por meio de debates e práticas na Igreja, pediu perdão diante dos crimes e omissões que apoiou ou cometeu contra os indígenas e outras etnias. Esta violência simbólica continua operando no seio do movimento evangélico, especialmente o neopentecostal, que não admite outras narrativas além daquelas escritas na bíblia. Ingenuamente, este movimento repete os mesmos equívocos da igreja católica no período colonial. Reiteradamente, este movimento confere maior poder às novas

formas de colonização. A adoção do *summer linguistics* por instituições evangélicas americanas é um exemplo.

Os povos originários ou indígenas estavam aqui, neste continente, na América, quando o europeu chegou. Para a minha geração, e para a geração dos meus pais, avós e bisavós, não há qualquer problema com a afirmação que fiz acima, porém, ela é uma memória que foi construída juntamente com o discurso da conquista, da descoberta, e que alguns chamam de invasão, ou até mesmo de achamento. Se eu fosse analisar cada expressão dessas, certamente, escreveria outra tese. Quem sabe para o pós-doutorado. Sem a pretensão de unificar os termos, vou chamar isso de discurso colonial. Os historiadores e os antropólogos que conferem a história um lugar de mais importância em suas pesquisas, sempre vão partir dos primeiros textos jesuíticos, dos padres portugueses Manoel da Nobrega e José de Anchieta, ou do missionário e pastor calvinista francês Jean de Léry. Fica muito parecido quando um memorialista local ou dito historiador de um lugar decide recontar a história do lugar em que vive. Este historiador local vai tomar como verdadeiras as únicas fontes que lhe chegam em mão, e com o tempo, o efeito Munchausen, que coloca o sujeito como origem do sujeito, o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso (PÊCHEUX, [1975], 2014), vai fazer este historiador achar que ele é o dono da história do lugar, da cultura do lugar, que é a única autoridade, a única referência para dizer a verdade sobre uma origem daquele lugar. Quando outros chegam para contar essa história de outra maneira, ou propondo uma forma diversa para pensar essa história diante de outros pontos de vistas, todo o grupo social que já foi contaminado pelo efeito de “verdade única”, se opõe por meio de uma violência simbólica, e o historiador local, se ainda vivo, se sente ofendido, ferido em seu ego narcísico, e fará de tudo para atacar as outras formas de narrar a história. Se tiver sorte, ainda vivo, ele consegue pensar por outras vias, e compreender que é possível narrar de outras maneiras, talvez repita Sêneca, quando disse que diante das coisas que disse teria mesmo inveja dos mudos! Ou, diante da revelação do conto do rei que estava nu⁷⁸, ele “cai na real”, e inicia um processo de construção coletiva – ou de isolamento completo.

Em 1907, o cearense João Capistrano de Abreu, escreve seus capítulos de história colonial do Brasil. São capítulos importantíssimos para se estudar história,

⁷⁸ Conto de autoria do dinamarquês Hans Cristian Andersen, publicado em 1837.

porém, ainda são, com os relatos de Anchieta, Nóbrega e Léry, discursos sobre o Brasil, sobre os índios. Era o índio e o Brasil ditos por alguém que não era o índio. Para nós, interessa compreender que nós brasileiros não temos posição no discurso das descobertas, e muito menos os indígenas. Aqui, enxergamos o funcionamento do colonialismo. “Com efeito, o índio não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala, mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos.”. (ORLANDI, 2007, p.58).

O que acontece, no período colonial, é que o índio é reduzido a argumentos da retórica colonial, ou seja, é construída uma imagem do índio sem a participação do índio. É pelo colonialismo que este índio aprende a dizer o que é permitido dizer, e aquilo que não é permitido dizer. Capistrano de Abreu, em 1907, escreve um tratado a respeito dos povos indígenas, e menciona que: “Das suas lendas, que às vezes os conservavam noites inteiras acordados e atentos, muito pouco sabemos: um dos primeiros cuidados dos missionários consistia e consiste ainda em apagá-las e substituí-las.” (ABREU, [2000], 1907, p. 40). Observemos que mesmo Capistrano de Abreu realizando um discurso sobre o índio, mesmo inscrito numa discursividade do branco investido numa autoridade para falar do outro, é capaz de dizer que existiu um apagamento ou uma tentativa sistematicamente de substituição não apenas da língua indígena, mas principalmente do sujeito indígena.

Na década de 1920 há um outro material muito importante para pesquisa, uma obra de Jorge Bertolazzo Stella, chamado “As línguas indígenas da América”, e que é uma separata da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo⁷⁹. Já na década de 1960, o linguista Joaquim Matoso Câmara Junior, publica um livro que nos faz pensar o funcionamento deste apagamento e/ou substituição, chamado “Introdução às línguas indígenas brasileiras”⁸⁰. Os estudos indigenistas do antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, Ministro da Educação no governo João Goulart, não são menos importantes para uma compreensão da atual sociedade brasileira. Citaremos três livros, entre a numerosa obra de Darcy: “Culturas e línguas indígenas do Brasil”, de 1957, “O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural”, de 1968, e “Os índios e a civilização”, de 1970. Houve, porém, um hiato, entre o exílio e o desenvolvimento de obras em outras áreas, como a Educação, por exemplo, para que Darcy finalizasse uma obra que trouxemos para esta tese, que é

⁷⁹ Consultei o original na Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.

⁸⁰ Consultei a primeira versão de 1965, adquirindo, num sebo, a edição publicada em 1975.

“O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil”, de 1995. Houve, também, o interesse de pesquisadores estrangeiros na temática indígena, e poucos anos antes de Darcy Ribeiro publicar “Culturas e línguas indígenas do Brasil”, foi o antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss, que fez uma belíssima incursão pelo Brasil, na década de 1950, para publicar, em 1955, uma obra que é leitura indispensável para quem busca adentrar ao mundo indígena, “Tristes trópicos”. Oportuno mencionar que antes de Lévi-Strauss e Darcy Ribeiro, o Marechal Cândido Rondon (1865-1958), descendente de indígenas, fez uma incursão aos interiores do Brasil, entre 1900-1906, para estabelecer as linhas de telégrafos, e entrou em contato com tribos indígenas isoladas. Também, os irmãos Villas-Bôas, Orlando, Cláudio e Leonardo, iniciaram expedições em 1943, e ajudaram na criação do Parque Nacional do Xingu, com apoio, do Marechal Rondon e de Darcy Ribeiro.

Com o golpe militar de 1964 e a instalação de uma ditadura violenta, houve uma sistemática perseguição dos pesquisadores que escreviam com e a partir dos indígenas, e um brutal extermínio de populações inteiras de indígenas nos interiores do Brasil para abertura de estradas de rodagens, extração de minério e criação de gado de extensão. Estima-se que mais de 6 mil indígenas tenham sido mortos em confronto com militares do Exército, fazendeiros e jagunços. Com a redemocratização, em 1988, nós observamos o reaparecimento de estudos que defendiam a ideia de defendiam a ideia de colocar os indígenas como protagonistas de sua própria história, e nesta lista estão os estudos do professor Wilmar D’Angelis, da UNICAMP, e da professora Eni Puccinelli Orlandi, também da UNICAMP, entre outros. Atualmente, citamos Domingos Nobre, Julia Otero dos Santos, Jose Bessa Freire, Aldo Litaiff, Jaci Rocha Gonçalves, Águeda Borges, Maria Aparecida Honório (Ceci), e a nossa professora Ana Cernicchiaro, do PPGCL da UNISUL, entre outros debatedores admiráveis desta temática indígena. Escritores indígenas que saíram de suas aldeias para estudar história, sociologia e antropologia, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaka Werá Jekupé e Davi Kopenawa, por exemplo, são pensadores da atualidade que tentam dialogar com a sociedade não-indígena para que centenas de outros indígenas tenham seus direitos respeitados e vida digna dentro de um imenso território ancestral que é indígena, que está no território brasileiro.

Eduardo Galeano ironicamente, ao dizer a respeito do “Descobrimento”, mencionou que em 1492, os nativos descobriram que eram índios. E descobriram que viviam na América, que estavam nus, e descobriram que obedeciam a um rei e uma



Figura 26 - Casa de taipa ou pau a pique – Aldeia M'Biguaçu

rainha de outro mundo, e descobriram que obedeciam a um deus de outro céu. E não parou por aí, descobriram que esse deus havia inventado a culpa e o vestido, e como punição máxima para quem desrespeitasse esse rei/rainha e o novo deus, seriam queimados vivos aqueles que adorassem o Sol e a Lua, a terra e a chuva. (GALEANO, 2012, p. 128). Então, na lógica de Galeano, há dois tipos de colonialismo, um visível e outro invisível. O primeiro nos proíbe de dizer, de fazer e de ser. O segundo, nos convence que a servidão é um destino, nos convence que a impotência é da nossa natureza, enfim, nos convence: “[...] *do que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.*”. (GALEANO, 2018, p.157).

Escrever, como afirma Eni Orlandi, tem uma relação particular com o silêncio. (ORLANDI, 2017). E não é com qualquer silêncio. “A escrita permite o distanciamento da vida cotidiana, a suspensão dos acontecimentos.”. (ORLANDI, 2007, p.83). Então, não se trata daquele silêncio entendido como ausência de som.

O silêncio, aqui evocado, tem relação intrínseca com o colonialismo dito no bojo da tese, dito nas considerações iniciais, dito na epígrafe desta seção da tese. Aqui, nos interessam o silêncio constitutivo e o local. O primeiro está relacionado à denominação porque: “[...] circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito.”. (ORLANDI, 2008, p.57); o segundo está relacionado à censura, “[...] na forma de regime político, num grupo social determinado.”. (ORLANDI, 2008, p.57). Quando evocamos a temática indígena, os

dois silêncios nos interessam porque neles há uma chamada “política do silêncio”, um trabalho que é da ordem do simbólico, e que envolve o indígena que, muito embora tenha sido sempre excluído do processo de construção do conhecimento e da participação (política) social do Brasil, tenta, pela via da universidade, uma forma de dizer como índio (conforme a atribuição imposta pelo não-indígena), uma forma de dizer como um não-indígena, já como um sujeito deslocado da posição de sujeito do discurso indígena.

Quando pensamos esta relação do silêncio, que não é apenas a ausência de som, é difícil não lembrar da lição que faz, sem didatismo ou dirigismo, João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*. Entre tantas veredas, em que este silêncio que faz parte do simbólico, atravessa a obra do eminente literato, ele nos sai com esta: “Só outro silêncio. O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais.”. (ROSA, 1994, p. 601). O silêncio, em Rosa, é algo que extrapola o conceito, que vai além da caracterização das personagens, além da mera interpretação do texto não discursivo, é um silêncio constitutivo que rejeita para o não-sentido tudo que nele não está dito.

São sentidos que vão sendo construídos, no período colonial, e que transitam no tempo presente, com o exercício da violência física e simbólica. Ailton Krenak, que participa das rodas de conversa (de narrativas) e práticas culturais do povo Krenak, um povo ancestral do Sudeste do Brasil, nos diz que: “Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade.”. (KRENAK, 2020 [a], p.30). Esta “humanidade” que fala Krenak vamos chamar, então, este tempo presente, contemporâneo. Neste tempo contemporâneo, muitos não-indígenas ostentam ainda um permanente e imutável orgulho quando se dizem colonos, filhos de colonos, e/ou descendentes de colonos. O termo ou palavra colono deriva do latim *colonus*, e vai mencionar a pessoa ou habitante de uma colônia que ali cultivava a terra em troca de um salário. Também menciona aquele que emigra para povoar uma terra estranha. (AULETE, 2023). O período colonial e imperial brasileiro significou, para esta humanidade, um dos maiores deslocamentos humanos da história, e transformações profundas na sociedade brasileira⁸¹, como hoje a enxergamos.

⁸¹ Para mais compreender este debate, principalmente, a respeito do processo imigratório do século XIX, recomendamos a leituras das obras: “E chegam os imigrantes: o café e a imigração em São Paulo”, de Sônia Maria Freitas, e “O cativo da terra”, de José de Souza Martins.

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, em “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, alega que: “Índios e brasileiros se opõem como alternos étnicos em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão.”. (RIBEIRO, [1995], 2006, p.101). Outrossim, o antropólogo admite, na mesma obra, que a pressão aculturativa, o contato com uma forma de sociedade nacional, brasileira, talvez torne esse indígena cada vez mais idêntico aos brasileiros da região que os indígenas vivem. Nos parece oportuno dizer que até do indígena é esperado uma produção dentro do sistema capitalista, um comportamento de consumidor. Não fazer parte desse sistema constitui uma ameaça. As pessoas desautorizam alguém que não se interessa por consumir.

O emigrante europeu, desde o século XV, é responsável pela construção de sentidos, que excluíram o índio para a formação de uma possível identidade nacional. Ele é responsável por esta construção de sentidos, e por este índio que deixou de falar nos documentos. Outrossim, o emigrante aprendeu nas Américas a sobreviver por meio do ensinamento dos indígenas. O emigrante aprendeu a nomear o espaço novo que chamou de casa, portanto, circunscreveu um lugar, um território. A canoa⁸², a técnica de pescar e o balaio/cestaria para transportar (e vender) o peixe, bem como a cerâmica, a construção de casas de taipa e pau a pique⁸³, o plantio e colheita no tempo correto da mandioca/aipim (e outras monoculturas), o chá/infusão e o benzimento com ervas medicinais, o conhecimento das plantas e de alguns tipos de caças, que no litoral catarinense se convencionou dizer como práticas culturais herdadas dos Açores. Em verdade, são apropriações que os açorianos fizeram das aldeias indígenas para sobreviver numa terra em que foram desterrados.

As provisões régias diziam que os açorianos viriam ao Brasil, especialmente a Santa Catarina, para povoar uma terra despovoada, com solo rico e mar piscoso, que viriam com ferramentas, animais e sementes. Aqueles que não eram mais próximos do rei e das autoridades portuguesas, conviveram com uma realidade

⁸² A este respeito ler o trabalho que assino com Tiago Manenti Martins e Aline Luiza Tomazi, o projeto Informar: tubarões e raias; bem como a sequência deste trabalho, o premiado documentário “Canoa bordada de Garapuvu: a embarcação de um pau só.”.

⁸³ Feita de taipa de mão ou sopapo, que consistia em entrelaçar as madeiras ou bambus amarrados com cipós de cordas de sisal ou de outros cipós da natureza provém, como o cipó Imbé (*Philodendron bipinnatifidum*), e revestidos de barro. É coberta por folhas de palmeiras ou coqueiros, e em alguns lugares do Brasil por folha de pindoba, o coco-católé. No registro colonial de nossos trisavos Vazyl (*Basilius*) Perejmybida (depois deturpado para Brenuvida) e Maria Czornij, imigrantes da antiga Polônia, naturais de Nesterivtsi, Tarnapol (Ternopil), sendo eles de ancestralidade polaca, vem descrita a edificação simples, feita de taipa, no ano de 1896, na antiga Colônia do Rio Pequeno/Capivary, na atual São Bernardo do Campo-SP.

duríssima, e se miscigenaram aos indígenas para formar a sociedade em que hoje vivemos. Para instalação de outras etnias europeias, especialmente germânicos e italianos, o governo catarinense promoveu uma campanha de extermínio aos indígenas, que chamavam de *bugres*.

Os indígenas Guarani ainda estão presentes em aldeias, demarcadas ou não, no litoral centro-leste catarinense, em municípios como Biguaçu, Tijucas e Palhoça, com nomeações diversas, como, por exemplo: M'Biguaçu, Itinga e Itaty (Morro dos Cavalos)⁸⁴.

Alguns destes indígenas já estão incorporados, por assim dizer, ao modo ocidental de vida, distantes de suas aldeias, física e espiritualmente (culturalmente), outros estão em assentamentos urbanos, como é o caso dos Xoclungue abrigados na “Casa de passagem indígena”, no Terminal Saco dos Limões (Tisac), em Florianópolis, pelo menos, desde fevereiro de 2021, e sem previsão de rumarem para um lugar que possibilite mais dignidade e respeito ao direito de ir, vir e existir (BORGES, 2021). E se os Xoclungue lutam pelo direito de vender seus artesanatos, considerados sagrados pela tradição indígena, os Guarani, moradores do entorno da região da Grande Florianópolis também resistem, inclusive vendendo os tradicionais artesanatos e plantas medicinais nas esquinas da capital. Essa população indígena que parece invisível aos olhos dos brasileiros, tenta realizar um contato, uma aproximação, tomando parte da aldeia do não-indígena, e a universidade é uma destas formas de aproximação.

O recente debate, no Congresso Nacional, entre a senadora eleita pelo PSL do Mato Grosso do Sul, Soraya Thronicke, e a indígena Sonia Guajajara reforça a tese de que a sociedade brasileira marcada por um discurso que tem por herança o colonial, não aceita que os índios tenham direito à terra, e por seguinte aos frutos dessa terra. A senadora alegou que os povos indígenas que possuem 13% do territorial nacional continuam miseráveis, enquanto o agronegócio que utiliza 7% para

⁸⁴ Até o site eletrônico da FUNAI ser removido do ar, do ciberespaço, a informação que se obteve, acerca das populações indígenas em Santa Catarina, em relação a Coordenação Regional do Litoral Sul, era a seguinte: “Atualmente atende a uma população de aproximadamente 21.500 indígenas das etnias Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng. A área das Terras Indígenas jurisdicionadas totalizam 123.460,97 hectares.”. Com a edição do Decreto Nº 9.660, de 1º de janeiro de 2019, que “Dispõe sobre a vinculação das entidades da administração pública federal indireta.”, o Governo Federal revogou o Decreto nº 8.872, de 10 de outubro de 2016, deslocando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O Governo Federal, também, retirou da Funai o exercício do direito de identificar e demarcar terras indígenas em todo território nacional.

agricultura e pecuária gera riquezas, divisas para o país. A indígena devolveu o problema à senadora questionando a noção que a sociedade faz de riqueza e do índio, perguntando quem é miserável, porque os povos indígenas são felizes em seu modo de vida e costumes, respeitando o convívio harmônico com a natureza. (MIDIA NINJA, 2021) É uma afronta insuportável para o Capitalismo uma comunidade que não consome, pelo simples fato de não querer consumir. Isso coloca as comunidades indígenas como frágeis, e não porque eles não tenham capital, como mesmo admite a senadora da República diante da indígena, mas porque eles (índios) não querem consumir.

Torquato Neto, poeta da contracultura, morto precocemente aos 28 anos de idade, em 1972, com uma vastíssima obra poética para a música popular brasileira, tinha por costume dizer, que aqui (no caso, o Brasil), era o fim do mundo. E não há expressão mais dolorida que essa no momento em que a tese jurídica do chamado “marco temporal indígena” retorna com força no Congresso Nacional. De acordo com essa tese, os povos indígenas têm direito a ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, ou seja, na data de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Tecnicamente falando, a tese jurídica nasce em 2009, apoiada pela Advocacia Geral da União em um parecer a respeito da demarcação da reserva indígena Raposa-Serra do Sol, em Roraima. Ocorre que há um precedente, no Estado de Santa Catarina, na Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, no Alto Vale do Itajaí, região com forte presença germânica a partir do século XIX. É uma área com aproximadamente 80 mil metros quadrados, disputada por povos indígenas, de várias etnias, e agricultores. De acordo com o site da Câmara dos Deputados: “A decisão sobre o caso de Santa Catarina firmará o entendimento do STF para a validade ou não do marco temporal em todo o País, afetando mais de 80 casos semelhantes e mais de 300 processos de demarcação de terras indígenas que estão pendentes.”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Conflitos entre povos indígenas e setores ditos produtivos da economia são recorrentes, como é o caso dessa área de Ibirama disputada desde 2003, entre indígenas e agricultores, ou mesmo a situação da Aldeia Itaty ou também chamada de Aldeia Morro dos Cavalos, em Palhoça, Santa Catarina, cujo processo demarcatório iniciou em 1993. Em Itaty, o conflito tem lugar entre os Guarani e a especulação imobiliária, ressaltando que a área próxima do mar, no entorno da capital catarinense, agrega valor econômico ao setor da construção civil e

imobiliário. Entre os povos indígenas, o entendimento é que um marco temporal ameaça diretamente a existência e a sobrevivência das populações indígenas, especialmente aquelas que dependem da natureza, além de provocar um apagamento da importância socio-histórica dos povos originários na formação do que se entende por povo brasileiro, e por Brasil.

*

Arandu é uma palavra derivada do Guarani, da família linguística tupi-guarani, que etimologicamente significa sábio, inteligente, instruído (TIBIRIÇÁ, 1989, p.33), ou ainda sabedoria. Daniel Kuaray Timóteo, nos diz que a palavra Arandu pode ter outros sentidos, conforme a tradição e o ensinamento dos Guarani. Tapé, que em Guarani se traduz por via, caminho ou estrada (TIBIRIÇÁ, 1989, p.161), diante da palavra Arandu, nós teremos a expressão Tapé Arandu, que se traduz por “caminho da sabedoria”, mas que pode ter outro sentido, que se revela por “ato de escutar e aprender”. Foi neste batimento entre escutar e aprender. Aprender e apreender que têm aparecido muitos projetos com nossos amigos da aldeia indígena.

Durante a confecção da tese, fomos afetados pela pandemia da COVID-19. A aldeia M'Biguaçu permaneceu isolada, fechada por mais de um ano, e isso afetou muito o modo como a tese foi escrita e reescrita⁸⁵.

Agradeço, imensamente, o apoio e a orientação da Solange Gallo, e dos amigos que se somaram ao longo deste Tape Aradu. Tecer uma tese ou uma

⁸⁵ Auxiliei, por diversas vezes, as ações de plantio e colheita, que para os Guarani são rituais sagrados, com ferramentas, sementes e recursos para o combustível do pequeno trator. Estive presente nas reuniões que definiram os jogos indígenas e a construção da Casa de Memória. Presenciei a Unidade Básica de Saúde ser construída, e ajudei a angariar recursos para a construção de uma escolinha para os pequenos, e também para a troca do teto da OPY. Ajudei no processo da Associação de Moradores da Aldeia, historicamente, pela primeira vez, assumir uma vaga no Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Tijucas e Biguaçu, e bacias contíguas (Comitê Tijucas Biguaçu), e como auxiliamos na indicação do cacique Hyral Moreira para o cargo e função de coordenador da FUNAI (região Sul), a aldeia tem duas cadeiras no Comitê! Cobri como fotógrafo e auxiliei o projeto da Semana Cultural e Exposição de Artes de alunos e professores da aldeia: um primor! Adquiri várias peças em cestarias que distribuí entre amigos e parentes. Auxiliei em muitos outros projetos e processos de construção coletiva da aldeia neste valoroso período, apresentando o vídeo documentário, vencedor do Edital Elisabete Anderle de 2018, o “Canoa bordada de Garapuvu”, que ajudei a produzir em 2017/2018, como orientador ad-hoc de dois alunos na UFSC, e um dos projetos que mais me encantou foi a confecção de uma revista-livro chamado “As quatro guardiãs contos e narrativas da cosmovisão Guarani” para financiar a formatura, em nível de Ensino Médio Técnico em Meio Ambiente, para quatro alunas da aldeia. Atualmente, este projeto do livro, que foi indicado e venceu o Edital Elisabete Anderle de Cultura, está em fase final de impressão e distribuição. Após esta tese, vou auxiliar alguns alunos da aldeia no processo de orientação ad-hoc, de dissertações de mestrado e uma tese.

dissertação exige um período solitário que muitos não estão dispostos a realizar. Perdas e renúncias. A AD, porém, permite quebrar a monotonia por meio de novos gestos de leitura.

Aos amigos da aldeia... rezei com eles, sentei-me a mesma mesa de partilha dos alimentos, percorri suas trilhas ancestrais, e sou grato por estar vivo tecendo essas linhas. Porque se sou mais forte hoje, devo muito aos amigos que fiz, e as práticas que me permitiram, com eles, realizar.

Aguyjevete!

BIBLIOGRAFIA

- ABE, Stephanie Kim. CASTRO, Tamara. **Escrevivência, Oralitura: conversa com Conceição Evaristo e Leda Martins: Entenda mais sobre esses dois conceitos e confira o evento on-line e gratuito promovido pelo Instituto de Arte Tear que reúne essas duas grandes mulheres negras.** Notícias de Educação. Arte e Cultura. CENPEC. 2021. Disponível em: < [ABREU, Capistrano. Capítulos da história colonial: 1500-1800. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Publifolha, \[1907\], 2000.

ADORNO, Guilherme \(UNIVÁS\). Algoritmizar a língua? automatização, informatização, materialismo discursivo. *Líng. e Instrum. Linguíst.*, Campinas, SP, n. 44, p. 174-198, jul./dez. 2019.

ADORNO DE OLIVEIRA, Guilherme. Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs. 2015. 171 f. Tese \(Tese em Linguística\) – Universidade Estadual de Campinas \(Unicamp\), Campinas, 2015.

AÊDO DE SOUZA, C. Q., SOUZA, T., HILTON, L., BENITES, E., VERA, C., OLIVERA, D. G., SANGALLI, A., SOUSA, N. M., KORONAVÍRU/COVID-19. Dourados, MS, 2020. 16 p. : il. revisado em 13/04/2020.

ALFARO, C. **As políticas linguísticas e as línguas ameríndias.** Liames – Línguas Indígenas Americas. Revista do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, p. 31-42, 2001.

ALTHUSSER L. **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Editorial Presença / Martins Fontes. Lisboa, 1980.

ALTHUSSER, Louis. **Resposta a John Lewis.** In: **Posições I.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

AMORIM, Henrique. FERRAZ, Cristiano. **Dialética e Luta de Classes: Contradição e Mediação no Método de Karl Marx.** *Temáticas*, Campinas, 15\(29\):47-63, jan./jun. 2007.

ANDRADE, Oswald. **Primeiro caderno do Aluno de Poesia.** Cia. das Letras: São Paulo, 2018.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhandembo'e nhembo' ea py: Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis.** 2015. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso \(Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Licenciado\) – UFSC, Florianópolis. 2015.](https://www.cenpec.org.br/noticias/roda-de-conversa-conceicao-evaristo-leda-martins#:~:text=Oralitura%2C%20de%20Leda%20Martins&text=Uma%20das%20maiores%20pensadoras%20brasileiras,perform%C3%A1ticas%20culturais%20%E2%80%93%20como%20os%20congados.>)

AULETE DIGITAL. **Verbetes "dois-pontos"**. Dicionário Caldas Aulete. <<https://www.aulete.com.br/dois-pontos>>. Acesso em: 20 fev 2023.

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUROUX, S. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BAPTISTA, Josely Vianna. **Roça Barroca**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

BHABAH, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BARROS, João Luiz da Costa. **O brincar e suas relações interculturais na escola indígena**. Curitiba: Appris, 2015.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Linguística missionária**: Summer Institute of Linguistics. 1993. 736 f. Tese (Tese em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP.1993.

BAUDRILLARD, J. **Simulacro e Simulação**. Relógio d'Água, Lisboa, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas - Vol. 1. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense: São Paulo, [1936], 1987.

BLUTEAU, Rafael, C.R. **Vocabulário português e latino, áulico, anatômico, arquitetônico, bélico, botânico, brasílico, cômico, crítico, químico, dogmático, dialético, dendrológico, eclesiástico, etimológico, econômico, florífero, forense, frutífero: autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos**. Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

BOND, Rosana. **A saga de Aleixo Garcia**: o descobridor do império inca. Rio de Janeiro: Coedita, 2004.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Da aldeia para a cidade**: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Efeitos de sentido da temporalidade**: determinação do lugar indígena. Anais da Seta. UNICAMP. V.5 (2011): XVI Seminário de Teses em Andamento.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. In: O que é história. O que é geografia. O que é sociologia. Círculo do livro. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 1993.

BORGES, Caroline. **Praço para Florianópolis executar melhorias em terminal que abriga indígenas encerra nesta quarta; 'nossa caça agora é o artesanato', diz líder**. G1 SC. <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/02/17/prazo-para-florianopolis-executar-melhorias-em-terminal-que-abriga-indigenas-encerra>

nesta-quarta-nossa-caca-agora-e-o-artesanato-diz-lider.ghml>, Acesso em: 5 mai 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRENUVIDA, William Wollinger. **Justiça pune incitação racista aos Guarani de Morro dos Cavalos**. Artigo. Jornal O Rebate. Macaé-RJ, 23 de agosto de 2007. Disponível em: <https://jornalorebate.com.br/william-wollinger-brenuvida/900-justica-pune-incitacao-racista-aos-guarani-de-morro-dos-cavalos>. Acesso em: 23 mai 2023.

BRENUVIDA, William Wollinger. **Para além do crivo**: circulação de sentidos na prática de mulheres em Ganchos/SC. Porto Alegre: Vivendo, 2020.

BRENUVIDA, William Wollinger. **Uma escola na aldeia**: desafios da Aldeia M'Bya Biguaçu. IN: FLORES, Giovanna Benedetto (org.) et. al. Discurso, Cultura e Mídia: pesquisas em rede – Volume 4. 1. ed. Pontes: Campinas, 2021.

BREVE DOSSIÊ SOBRE A MATÉRIA MADE IN PARAGUAI (REVISTA VEJA - Edição nº 1999, 14 de março de 2007). Disponível em: <https://docplayer.com.br/10658453-Breve-dossie-sobre-a-materia-made-in-paraguai-revista-veja-edicao-no-1999-14-de-marco-de-2007.html> Acesso em: 23 maio 2023.

CACCIARI, Massimo. **Nomes de lugar**: confirm. Revista de Letras. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/letras/article/viewFile/56/48> . Acesso em: 13 jul. 2020.

CADOGAN, León. **Ayvu Rapta**: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. São Paulo: USP, 1959.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O que é marco temporal e quais são os argumentos favoráveis e contrários**. Meio Ambiente e energia. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/#:~:text=Marco%20temporal%20%C3%A9%20uma%20tese,data%20de%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.>>. Agência Câmara de Notícias. Acesso em: 29 mai 2023.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Museu Nacional do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1965.

CARDOSO, Jerônimo. **Dictionarium ex Lusitanico in latinum sermonem**. - Ulissypone: ex officina Ioannis Aluari, 1562. - 105 [i.é 104] f. ; 4º (20 cm). Biblioteca Nacional de Portugal. Acesso em 10 fev. 2023.

CARUSO, Mariléa M. Leal. CARUSO, Raimundo C. **Mares, e longínquos povos dos Açores**. Florianópolis: Insular, 1996.

CAVALCANTI, Carlos. **Ora pois, uma língua bem brasileira.** Pesquisa Fapesp. História. Linguística. Edição 230. Abril de 2015. <https://revistapesquisa.fapesp.br/ora-pois-uma-lingua-bem-brasileira/>. Acesso em: 2 mai. 2015.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

CLASTRES, Pierre. **Do etnocídio.** Arqueologia da violência pesquisas de antropologia política. 1980.

COLLINOT, Andre. MAZIERE, Francine. **A língua francesa: pré-construído e acontecimento linguístico.** In: ORLANDI, Eni (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Editora Unicamp: Campinas, 2012.

COMERLATO, Fabiana. Dossiê – Sambaqui – Ponta das Almas. Ilha de Santa Catarina, 2002.

CORRÊA, Luís Rafael Araújo. **Orobó: uma comunidade indígena rebelde no Espírito Santo.** Artigo. Café história. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/comunidade-indigena-rebelde/>>. Acesso: 2 jan 2023.

CORRÊA, Isaque de Borba. **São Tomé: as provas da passagem do Santo Apóstolo de Cristo em terras americanas.** Blumenau: Nova Letra, 2012.

COSTA, Bianca Queda. **Arquivos de Leitura em AD: uma resignificação possível.** 2022. 152 f. Tese (doutorado). Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça. 2022.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Paulo: Edufscar. 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Ed. C. Niemundajú: Campinas, [2007], 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. VEIGA, Juaracilda. **Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang.** Aldeia de Votouro. CGAEI/MEC Mimeo. 2001.

Decreto n.º 1775/96. FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Modalidades de Terras Indígenas.** <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 20 mai. 2019.

DALTOÉ, Andréia. **As metáforas de Lula: a deriva dos sentidos na Língua Política.** Campinas: Pontes, 2022.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 19. ed. Editora Perspectiva: São Paulo, [1977], 2004.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.DE. (29 de novembro de 2011). Atualizado em 9 de abril de 2020. **Etnografia - O que é, conceito e definição**. Conceito.de. <https://conceito.de/etnografia>

ESTEVEVES, Phellipe Marcel da Silva. **A viabilidade de um conceito de formação cultural**. In: INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange (orgs). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Mercado das Letras: Campinas, 2013.

ESTEVEVES, Phellipe Marcel da Silva. **Rumo a uma noção de formação cultural na AD**. s/d.

FAPESP. **As marcas do português brasileiro**. https://www.youtube.com/watch?v=0sDuGRKwquY&t=15s&ab_channel=PesquisaFapesp . Acesso em: 2 mai. 2015.

FARIAS, Elaíze. **As línguas indígenas estão adormecidas não foram extintas**. Amazônia Real. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628046-as-linguas-indigenas-estao-adormecidas-nao-foram-extintas-diz-linguista-kokama>>. Acesso em: 19 abr 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1975], 1990.

FOSSARI, Teresa Domitila. **A população pré-colonial Jê na paisagem da Ilha de Santa Catarina**. 2004. 339 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANÇA, Marcelo (Karai Ryapu Wherá Mirim). **Relato da Aldeia Yynn Moroti Wherá da Terra Indígena M'Biguaçu**. NEIP - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre psicoativos.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, José R. Bessa. **A demarcação das línguas indígenas no Brasil**. IN: CUNHA, Manuela Carneiro da. CESARINO, Pedra de. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Ensino Básico • Estud. av. 15 (42) • Ago 2001 • <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

GADET, F.; HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias: um calendário histórico sobre a humanidade**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

GALLO, Solange Maria Leda. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GALLO, Solange. **Da escrita à escritoralidade: um percurso em direção ao autor online**. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

GALLO, Solange. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Recorte de uma fala do professor Ghiraldelli no Instagram**. 2023.

GOMES, Neiva Maria Tebaldi. MANCHESKI, Rosa Maria de Oliveira. **Plurivocidade e argumentação no texto jornalístico**. UNIRITTER. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_titulos/PLURIVOCIDADE_E_ARGUMENTACAO_NO_TEXTO_JORNALISTICO.pdf>. 2013. Acesso em 10 fev. 2023.

GONÇALVES, E.; MELLO, F 2009. **Educação Indígena**. Col. Estadual Wolf Klabin.

GÜTTLER, Antonio Carlos. **A ocupação humana na Ilha de Santa Catarina**. <http://www.agrorede.org.br/ceca/ILHASC.html>. Acesso em: 15 mai. 2017.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel e HENRY, Paul. **A Semântica e o Corte Saussureano: Língua, Linguagem, Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2005.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pesquisa/23/47500?detalhes=true>. Acesso em: 10 fev. 2023.

INDURSKY, Freda. **A noção de sujeito em Análise do Discurso: do desdobramento à fragmentação**. ANPOLL, CD-ROM Síntese 2: Porto Alegre, 2002.

INDURSKY, Freda. **Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva**. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise de Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2. ed. Revisada e ampliada. Pedro & João Editores: São Carlos, 2011.

INDURSKY, FREDA. MITTMANN, Solange. FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011. (b)

INDURSKY, Freda. **Unicidade, desdobramento, fragmentação**: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaio, 22).

JEKUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JEKUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé**: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020 [b]

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2020[a].

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KUNDERA, Milan. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Companhia de Bolso, [1979], 2008.

LAGAZZI, Suzy (UNICAMP). A contradição no funcionamento das discursividades contemporâneas. IV SEAD - Seminário de estudos em análise do discurso: 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (URGS). Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009.

LAGAZZI, Suzy. **O recorte e o entremeio**: condições para a materialidade significante. In.: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Castello Luiza K. Andrade (orgs.). Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Editora RG, Campinas, 2011.

LANGONI, Giovana Pereira. 2022. "Etnocídio- Pierre Clastres". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/etnocidio-pierre-clastres>. ISSN: 2676-038X. 1Enciclopédia de Antropologia ea.fflch.usp.br

LAROUSSE CULTURAL. Círculo do Livro. 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, [1955], 1996.

LIMA, Mariana. **O que é epistemicídio?** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/o-que-e-epistemicidio/>>. Acesso em: 03 mai. 2023.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

MARQUES, Roberta Pôrto. **Cachimbo Guarani: uma interpretação etnoarqueológica.** 2009. 47 f. Monografia (Licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do Grau de Licenciado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS), Porto Alegre. 2009.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória.** [Editorial]. Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, Revista do Programa de PósGraduação em Letras-PPGL/UFSC, n. 26, p. 63-81, 2003. ISSN 1519-3985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, Tiago. TOMAZI, Aline. BRENUVIDA, William Wollinger. **A importância dos elasmobrânquios para qualidade dos ecossistemas marinhos a partir do conhecimento local.** Blumenau: 3 de maio, 2018.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006.

MAZIÈRE, Francine, GALLO, Solange Leda. **A língua como esquecimento: um exemplo brasileiro.** In: Línguas e instrumentos linguísticos. Pontes: Campinas, 2007.

MEC. **Educação Indígena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18692:educacao-indigena-&catid=323&Itemid=164 Acesso em: 13 jun. 2020.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Temas transversais. 1998.

MEC. **RESOLUÇÃO CEB N.º 4, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MEC. **Temas contemporâneos transversais na BNCC.** Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. 2019.

MENDONÇA, Ana Otero de Oliveira. **O corpo não é útil: ideias de Ailton Krenak para pensar "com a cabeça na Terra".** 2022. 176 f. Dissertação (Dissertação em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Palhoça, 2022.

MIDIA NINJA. **Sonia Guajajara dá aula de história sobre povos indígenas à senadora do PSL.** Midia Ninja. Publicado em 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qc0ze7cv7dE>. Acesso em: 13 fev. 2021.

NARDI, Fabiele Stockmans. **Língua, cultura e competência**: questões para o ensino e o discurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMAN, Solange. (org.). O discurso na contemporaneidade: materialidade e fronteiras. Claraluz: São Carlos, 2009.

NEIRAS, Juan Carlos Aguirre. DARELLA, Maria Dorothea Post. FANTINI, Alfredo Celso. **Os Guarani em Santa Catarina**: uma 'minoría inconveniente'? Tellus, ano 9, n. 16, jan./jun. 2009. Campo Grande - MS. p. 130

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da moral: uma polêmica. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes Editores. São Paulo: Fapesp. São José do Rio Preto: Faperp, 2006.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê?** Educação Indígena. Ed. Curt Nimuendajú: Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Bruna de. NÉRIS, Carinatana. TAKUA, Francieli. SILVA, Tatiana da. **As quatro guardiãs**: contos e narrativas da cosmovisão Guarani. versão em PDF. Distribuição na internet. Biguaçu: edição das autoras, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem em seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Pontes: Campinas, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Pontes: Campinas, [1999], 2015.

ORLANDI, ENI. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. UNICAMP: Campinas-SP, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Cidade dos sentidos**. Pontes: Campinas, 2004.

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

ORLANDI, Eni P. **Nota introdutória à tradução brasileira**. IN: CONEIN, Bernard. [et. al]. **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

ORLANDI, E. P. **O sujeito discursivo contemporâneo**: um exemplo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-20.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2008.

PAIVA, Joaquim Gomes de Oliveira e. **Dicionário topográfico, histórico e estatístico da província de Santa Catarina**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, [1868], 2003.

PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Pontes editores: Campinas, [1991], 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Leitura e Memória: projeto de pesquisa**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011d. p. 141-150.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o Arquivo Hoje [1982]**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, [1975], 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso**. 1984. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Pontes editores: Campinas, [1984], 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Questões iniciais (julho, 1979)**. Trad. Débora Massmann. In: CONEIN, Bernard. [et. al.] (orgs). *Materialidades discursivas*. Campinas. Editora da UNICAMP, 2016.

PEQUENO, Vitor. **Gramatização, colonização e resistência**. Artigo. No prelo. Universidade São Francisco. 2023.

PEQUENO, Vitor. **Tecnologia e esquecimento: uma crítica a representações universais de linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 2020.

Politize! **O que é ideologia?** Publicado em 31 ago 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-e-ideologia/> . Acesso em: 13 out. 2022.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2011.

PUCRS Pesquisa. **Etnomatemática: estudos propõem novas abordagens para o ensino da disciplina**. Notícias. Disponível em: <[RANCIÈRE, Jacques. **A ficção documental: marker e a ficção da memória**. Arte & ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ. n. 21, dez.2010.](https://www.pucrs.br/blog/etnomatematica/#:~:text=Sobre%20a%20Etnomatem%C3%A1tica&text=%C3%89%20um%20m%C3%A9todo%20de%20pesquisa,dentro%20de%20determinados%20grupos%20culturais.>. Publicado em: 8 fev. 2022. Acesso em: 8 mai 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. Exo experimental org. Editora 34: São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Do que se trata a aculturação?** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/do-que-se-trata-aculturacao.htm>. Acesso em 03 de maio de 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** Companhia das Letras: São Paulo, [1995], 2006.

ROHR, João Alfredo. **Contribuição para a Etnologia Indígena do Estado de SC.** (separata do volume II do 1º Congresso de História Catarinense, 1950).

ROHR, João Alfredo. **Sítios arqueológicos de Santa Catarina.** Anais do Museu de antropologia. Ano XVI. N. 17. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, dezembro de 1984.

ROSA, João Guimarães. **Entremeio com o vaqueiro Mariano.** In: ROSA, João Guimarães. **Estas estórias.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas.** Editora Nova Aguilar, 1994.

SAFLATE, Vladimir. SILVA JUNIOR, Nelson da. DUNKER, Christian (orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia do século XXI.** 5. ed. Record: Rio de Janeiro, 2009.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Indígena de Educação Básica Whera Tupã Poty Dja. Secretaria de Estado da Educação: Biguaçu, 2012.

SANTA CATARINA. **Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação.** Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. (1988). **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Estudos Avançados, 2(2),46-71. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** 28. ed. Cultrix: São Paulo, [1916], 2012.

SILVA, André Cavalcante Barbosa da. **O Imaginário entorno do “Ser Índio” no Discurso do/sobre o Sujeito-Indígena: entre o assujeitamento e a resistência.** 2017. 113 f. Mestrado (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

SILVA, Darci da (Karaí Nhe'ery). **Nhemongarai: rituais de batismo Mbya Guarani.** 2020. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Licenciado) – UFSC, Florianópolis, 2020 [b].

SILVA, Sandro da. **Os tipos de grafismos na Cultura Mbya Guarani e seus significados na atualidade.** 2020. 40 f. Trabalho de conclusão de curso

(Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Licenciado) – UFSC, Florianópolis, 2020 [a].

STELLA, Jorge Bertolazzo. **As línguas indígenas da América**. Separata da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Volume XXVI, 1928. Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz: São Paulo, 1929.

TAVARES, Manuel. (2009). Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra/PT: Almedina. Revista Lusófona de educação, 13(13),183-189. Lisboa: ULHT.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Terra Indígena Mbiguaçu**. <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4052> Acesso em: 25 jul. 2021.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Artigos de Demanda Contínua • Educ. rev. (10) • Dez 1994. <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>>. Acesso em: 3 mai 2023.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. Odysseus: São Paulo, 2005.

TIBIRIÇÁ, Luíz Caldas. **Dicionário Guarani Português**. Traço Editora: São Paulo, 1989.

TIMÓTEO, Gennis Martins (Ara'i). **Kunhangue Arandu Rekó, Ta'Ánga Re A'Égui Nhembopara: Sabedoria dos ciclos de vida das mulheres guarani em pinturas e palavras**. 2020. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Licenciado) – UFSC, Florianópolis, 2020 [a].

TIMÓTEO, Daniel Martins (Kuaray). **Moã Ka'aguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais**. 2020. 91 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Licenciado) – UFSC, Florianópolis, 2020 [b].

VERÍSSIMO, Silvana Minduá Vidal. **Educação tradicional e o uso da tecnologia na infância Guarani** (Kyringue Onheovanga Ha'e e Jurua Mba'e Oiporu Onhembo'ea Py). 2020. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Licenciado) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. 2020.

WIENER, Carlos. **Estudos sobre sambaquis do Sul do Brasil pelo professor Carlos Wiener em comissão especial do Museu Nacional**. Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 6 de novembro de 1875. Volume I. Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1876.

ANEXOS

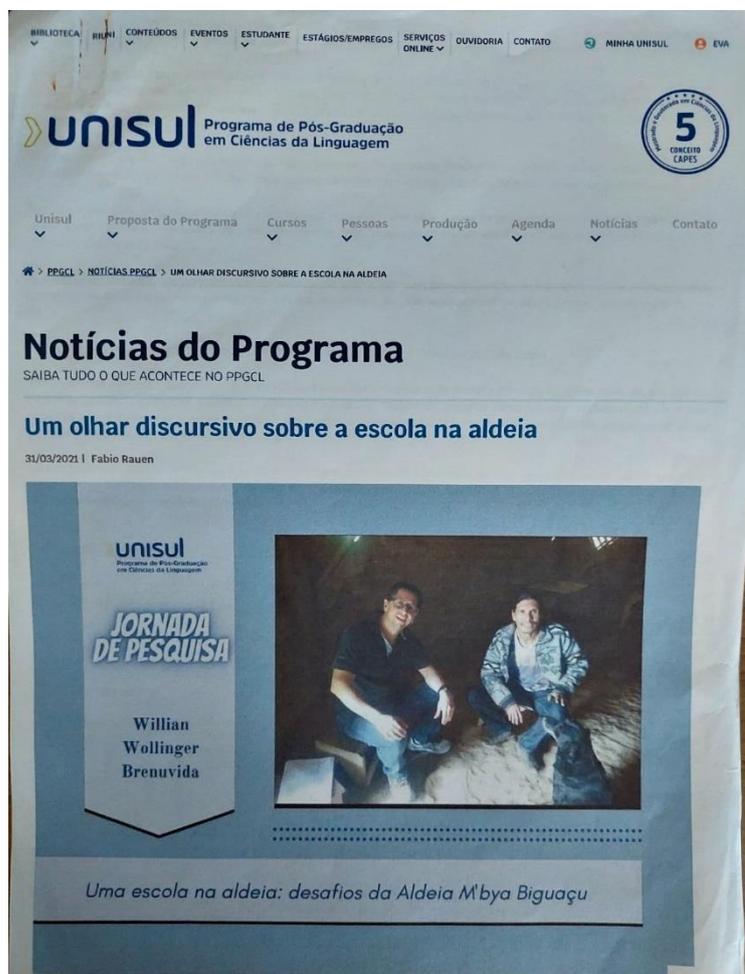
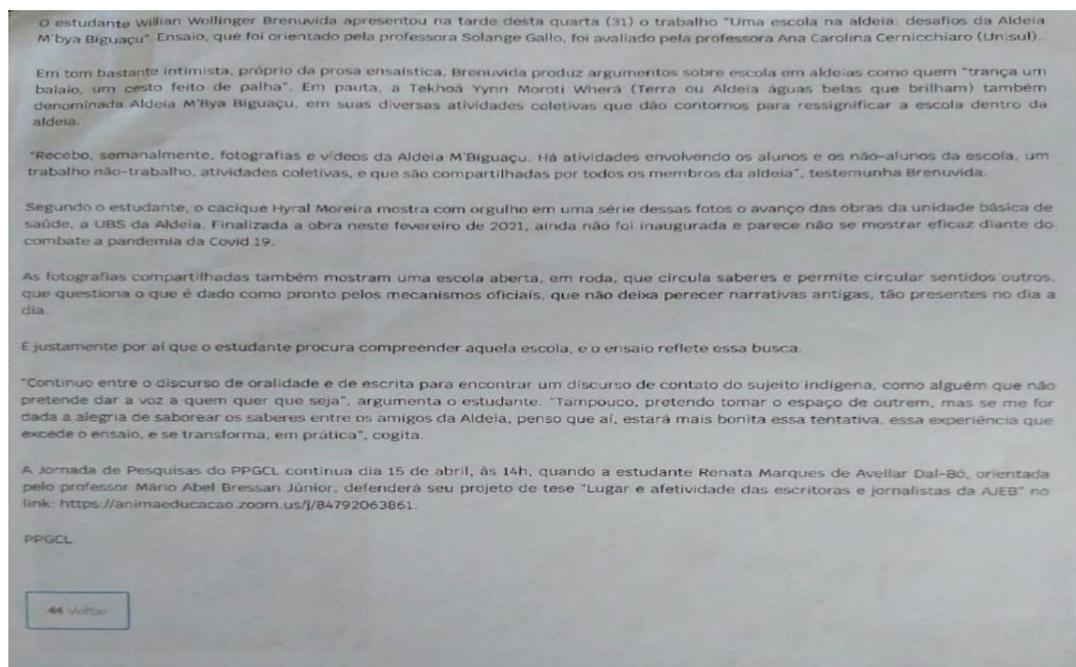


Figura 27 – O PPGCL da UNISUL publicou, em 31/03/2021, minha participação na Jornada de Pesquisa.



As Quatro Guardiãs

CONTOS E NARRATIVAS DA COSMOVISÃO GUARANI



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

As quatro guardiãs : contos e narrativas
da cosmovisão Guarani / Bruna de
Oliveira...[et al.]. -- Biguaçu, SC :
Ed. dos Autores, 2023.

Outros autores: Carinatana Néris, Francieli
Takua Moreira, Tatiana da Silva.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-72254-3

1. Cultura indígena 2. Literatura indígena
3. Povos indígenas (Guarani) - Identidade étnica
4. Povos indígenas (Guarani Kaiowá) - Usos e
costumes I. Oliveira, Bruna de. II. Néris,
Carinatana. III. Moreira, Francieli Takua.
IV. Silva, Tatiana da.

23-160512

CDD-898

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura indígena : Estudo e ensino 898

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Este livro foi editado, impresso e publicado, a partir de recursos do Edital Elisabete Anderle de Cultura 2022. O projeto cultural proposto pelo professor indígena Daniel (Kuaray) Timóteo Martins, foi inscrito no Edital Elisabete Anderle de Cultura 2022 por meio da inscrição 000458, do Edital Artes Populares, do Prêmio Culturas dos Povos Indígenas. O nome do projeto é "As quatro guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão Guarani".

SUMÁRIO

04 APRESENTAÇÃO

11 A ORIGEM DO FOGO

14 A ORIGEM DA MANDIOCA

17 KUARAY E DJATCHY

20 YTCHAPY, A DEUSA DA
SABEDORIA

22 GLOSSÁRIO

A CRIAÇÃO DO
MUNDO GUARANI

09

A ORIGEM DOS ALIMENTOS

13

A GRALHA AZUL

16

PÁSSARO URUTAU

18

NHANDETCHY

21

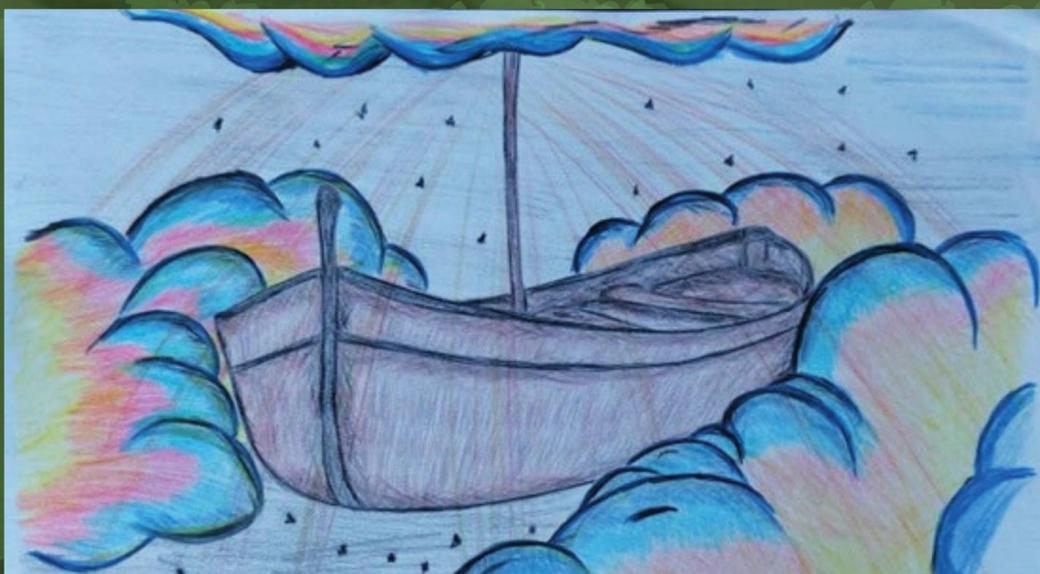
POSFÁCIO

25

As Quatro Guardiãs

APRESENTAÇÃO

Um antigo mito Tupy Guarani, recontado por Kaka Werá Jekupé, em “A terra dos mil povos”, nos diz, brevemente, que o Sol Criador soprou um cachimbo sagrado, e a fumaça criou a Mãe Terra. Então chamaram sete anciães, que criaram a humanidade. Foi que numa grande canoa, em forma de cobra de fogo, avistada no céu, eles desceram à Terra onde plantaram desenhosamente de tudo que viria a existir. Foi aí que criaram o primeiro ser humano, e ele foi guardião da roça, o Pai Antepassado (o Sol, como hoje o conhecemos), e depois criaram as Águas do Rio Grande, que é nossa Mãe Antepassada. Ele se transformou em Sol, e ela em Lua, e daí veio a humanidade, que são nossos antepassados.



Esta publicação (revista-livro) que tivemos a alegria de ler (enquanto projeto), e ajudar na orientação-confecção (processo de feitura), até que, da oralidade se materializasse num gesto de escrita (circulação em meio eletrônico), foi permitindo a beleza de reaprender com os Guarani um pouco das Ayvu (língua usual), bem como das Ayvu Porã (língua ritual).

Também foi permitido aprender com a luta de história e resistência dos Guarani, principalmente com a existência/sobrevivência da Aldeia Yynn Moroti Wherá (águas belas que brilham) ou Terra/Aldeia M'Biguaçu (como é mais conhecida legalmente).

¹ Quando falamos em “humanidade”, nós nos referimos ao grupo humano que constitui os Guarani. Aliás, o termo Guarani pode significar guerreiro, mas também, sua extensão M'bya, significa “ser humano”. Não adentraremos aos conceitos filosóficos e antropológicos dos dois termos, porém, é importante mostrar essa condição a partir da perspectiva do Guarani.

O djuruá, o não-indígena, vai afirmar que a Terra/Aldeia M'Biguaçu foi delimitada em 1999, e homologada em 2005. Para o djuruá, o nascimento deste espaço que compreende a Terra/Aldeia Indígena está na Lei. Para o Guarani, e para aqueles que estão no limiar, na soleira, entre o mundo dos indígenas e não-indígenas, este marco temporal não existe porque faz parte de um imenso território ancestral. Para o Guarani, este imenso território (sempre) existiu e continua(rá) existindo, ainda que este território sofra interferências e alterações da natureza ou da sociedade não-indígena, vai insistindo em existir/resistir, por meio de uma memória linguageira que é transferida, geração a geração, de pai para filho, de avô para neto, de mãe para mãe, de avó para a aldeia. Ainda que exista um contato, com mais de 500 anos, entre a cultura eurocêntrica, do colonizador, do não-indígena, e a cultura dos indígenas das Américas, este apagamento não foi completo, que ainda há uma diferença importante de olhares e práticas entre estas formações culturais em confronto. Os indígenas das Américas receberam influências diversas de outras formações socioculturais além da eurocêntrica, como a africana, por exemplo, que também possui suas instâncias legítimas de lutas, porém, o modo de vida Guarani, o Nhandereko, continua buscando forças de continuar existindo/resistindo, inclusive para legitimar as próprias instâncias de luta e existência. Quando o Guarani, nesta contemporaneidade, neste tempo que vamos chamar de pós-contato, com o europeu-cristão da reconquista, com o africano forçado a imigrar, com o judeu-europeu e o moçárabe errantes, e outras etnias que para as Américas vieram, eles os Guarani, por necessidade de sobrevivência e com as ferramentas hoje oferecidas, com sentidos mobilizados do não-indígena, tentam justificar sua presença e a permanência numa terra, que por direito é deles. Este Guarani (povo) o fará a partir de negociações de lideranças indígenas, o fará por meio de processos legais do djuruá, o fará por meio de uma imprensa que vai compreendendo, lentamente, a participação e a importância dos saberes indígenas. Muitas lideranças lutaram pela Terra/Aldeia Indígena M'Biguaçu, entre eles Milton Moreira, o Tcharamõe Opyguá, Seu Wherá Tupã, em português Alcindo Moreira, e da mulher dele, a Cunhã Karai Poty D'Já, em português, Rosa Cavalheiro Mariano. No marco legal do djuruá, a Aldeia tem pouco mais de 30 anos, e mais de 100 habitantes. Para o Guarani, e para aqueles que tomam parte nesta luta com os Guarani, portanto, deixando de ser um djuruá, a Aldeia é um lugar ancestral, e ela se conecta a um número imenso de habitantes porque a Terra é a casa de todos nós.



Para o Guarani, a primeira escola é a OPY, a casa de reza, onde se canta e encanta os/com os espíritos dos antepassados, que são sagrados, onde a aldeia se reúne e decide coisas do tempo presente, como, cuidar daqueles que não podem ter um teto, ou se vestir e comer.



A segunda escola, por onde tudo também passa, é a escola parecida com a do djuruá. A Escola da Aldeia foi criada em 1997 e inaugurada em 1998, porém, a luta indígena é ancestral. Aliás, a escola é inaugurada antes da homologação da Terra/Aldeia Indígena, o que reforça o sentido desta luta, que continua na OPY, contudo, também alcança e vai além da Escola porque se pensarmos que as lideranças da Aldeia lutaram e conquistaram o direito de um Projeto Político Pedagógico (PPP), vamos compreender que narrar continua sendo um ato de resistência e memória.



As narrativas de “As quatro guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão Guarani”, tão ricamente e belamente escritas por alunas do Ensino Médio Técnico e Meio Ambiente, da escola da Aldeia M’Biguaçu ou Yynn Moroti Wherá (águas belas que brilham), é um gesto de partilha de conhecimentos sagrados. Agradecemos aos Guarani por ajudar a circular essa partilha, em rodas indígenas e não-indígenas. As escritas reúnem nove contos e desenhos belíssimos que representam a cosmovisão Guarani. São assim chamados: “A criação do mundo Guarani”, “A origem do fogo”, “A origem dos alimentos”, “A origem da mandioca”, “A gralha azul”, “Kuaray e Djatchy”, “O pássaro Urutau”, “Ytchapy, a deusa da sabedoria”, e “Nhandetchy”. Aprender e continuar aprendendo com os Guarani, nesse Tape Arandu (caminho de sabedoria), que “O ser humano vem da alma-palavra, e se expressa mediante a linguagem”. Para afirmar que toda cosmologia ou cosmovisão Guarani, os seus contos e narrativas de criação do mundo são belíssimos, e que essas narrativas têm muito potencial para circular nas escolas indígenas e não-indígenas. Nós vemos, frequentemente, outras narrativas de criação circulando e se dizendo hegemônicas. Narrativas que há muito tempo se dizem vencedoras num espaço de luta de sentidos. O Guarani, assim como outros povos indígenas ou povos de matriz africana, nesta contemporaneidade, buscam dialogar com a sociedade não-indígena, numa tentativa para mostrar como é possível aprendermos juntos, respeitando espaços de saberes. Os contos e narrativas Guarani também são um alerta para os cuidados com a preservação da Mãe Terra, dizendo como é importante nossa conexão com a vida, com a natureza. A sensibilização ambiental adotada, nas últimas décadas, pela sociedade não-indígena somente é um gesto de reconhecimento pelas práticas que os indígenas já praticavam. Com estes contos e narrativas, nós não buscamos um “significado”, uma “mensagem”, uma “lição de moral”, como é muito comum nas narrativas dos não-indígenas. A tentativa é sempre se deixar afetado, inundado por essa imensa rede de sentidos, tal qual são as estrelas no firmamento, um caminho aberto ao infinito, a memória de nossos antepassados.

William Wollinger Brenuvida, que está nesse limiar, na soleira...





“Ayvu rapyta rã i oikuaá ma vy ojeupe,
o yuára py mba’ekuaá gui,
o kuaa-ra-ra vy ma
mborayú rapyta rã oikuaá ojeupe.
Yvy oiko eỹ re,
o kuaa-ra-ra vy ma
mborayú rapyta rã i oikuaá ojeupe.”

“Os fundamentos do ser foram concebidos/ na origem da futura linguagem humana, / tecida da sabedoria contida em sua própria divindade / e em virtude de sua sabedoria criadora /concebeu como primeiro fundamento o Amor. / Antes de existir a terra, / em meio à Noite Primeira, e antes de ter-se conhecimento das coisas, o amor era.”

JEKUPÉ, Kaka Werá. Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 43

A CRIAÇÃO DO MUNDO GUARANI

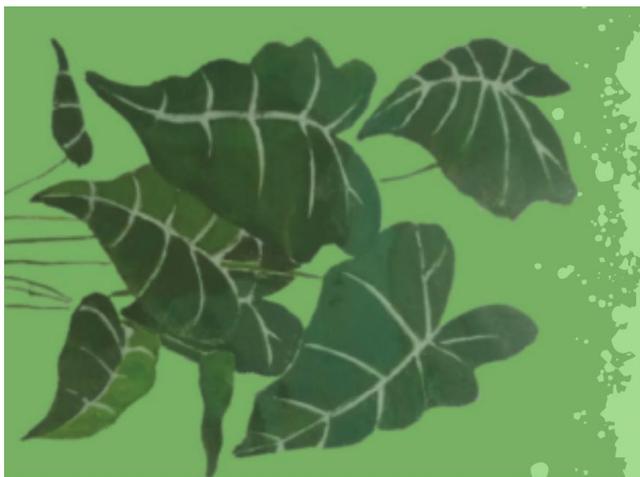
Nos primeiros tempos, era tudo escuro. Não havia nada, nem os animais, nem as plantas, e nem mesmo os seres humanos. Foi aí que surgiu uma fagulha. E dessa centelha, uma tocha de fogo, muito iluminada. E lá estava, na tocha de fogo, Nhanderu Ete, o primeiro Deus criador, aquele que criou a primeira terra. Nhanderu Ete foi gerado por si mesmo, e ao se tornar um ser, Nhanderu Ete começou as mais belas criações. Tudo aquilo que Nhanderu Ete planejava, ele permitia acontecer. A primeira coisa que Nhanderu Ete fez foi um bastão chamado Apyka. Na ponta do Apyka surge uma bela flor, e das pétalas desta bela flor, nasce o maino'i, o colibri ou beija-flor. Nhanderu Ete se levantou, e olhando ao redor, apontou o Apika para uma direção. Então, fez surgir a água (yy), a terra (yvy) e o fogo (tata). A água trazida das terras dos deuses permitiu a criação da terra. Da água vai nascer uma linda planta, a palmeira azul (pindó ovy). É das raízes da palmeira azul que a terra se sustenta, que a terra se expande, que a terra se transforma. O fogo que surgiu de uma fagulha sagrada foi entregue ao urubu (tchanpiren), animal cuidadoso e responsável.



Além do urubu, Nhanderu Ete também criou o tatu (tchingyre), um dos primeiros animais terrestres. O tatu foi criado para cavar buracos com suas poderosas garras, e assim ajudar na expansão da terra. E se o tatu, vindo da terra celeste, cavou a terra, foi o bater das asas do beija-flor que possibilitou que a terra fosse espalhada por todos os cantos.



E assim, o beija-flor, o urubu e o tatu são sagrados para os Guarani. Na formação sociocultural Guarani, esses animais ajudaram Nhanderu Ete a construir o mundo.



“A primeira coisa que Nhanderu Ete fez foi um bastão chamado Apyka. Na ponta do Apyka surge uma bela flor, e das pétalas desta bela flor nasce o maino’i, o colibri ou beija-flor”



“Então, fez surgir a água (yy), a terra (yvy) e o fogo (tata). A água trazida das terras dos deuses permitiu a criação da terra. Da água, vai nascer uma linda planta, a palmeira azul (pindó ovy). É das raízes da palmeira azul que a terra se sustenta, que a terra se expande, que a terra se transforma.”



A ORIGEM DO FOGO

Há muito, muito tempo, quando os deuses habitavam a Terra, os animais falavam e interagiam com os seres humanos. Em certa ocasião, os humanos e os animais decidiram, juntos, rumar ao céu, passando por vários continentes. Nesta jornada rumo ao céu, chegaram a um lugar muito frio. Humanos e animais passaram muito frio por não terem como se aquecer, com exceção dos urubus que receberam de Nhanderu o fogo sagrado, mas que não queriam dividir o fogo sagrado com os demais. Todas as vezes em que os urubus compartilhavam, entre eles, o fogo sagrado, um sapinho, de metido, aparecia para se aquecer.

E todas as vezes, os urubus expulsavam o sapinho. Indignado com o egoísmo dos urubus, o sapinho foi contar o ocorrido a Nhanderu. Nhanderu ao ouvir a história também ficou indignado, mas não podia retirar o fogo sagrado dos urubus. Foi então que ambos, Nhanderu e o sapinho tiveram uma ideia, e resolveram colocar em prática.



Sabendo que os urubus gostavam de carne, e cozinhavam a carne no fogo sagrado, Nhanderu se fingiria de morto. Quando os urubus lançassem o fogo sagrado sobre o corpo inerte de Nhanderu, o sapinho roubaria o fogo sagrado, ao menos, uma fagulha, uma brasinha. Plano combinado, Nhanderu se deitou na terra fria, e o sapinho gritou, anunciando a morte de Nhanderu. A gritaria chamou a atenção dos urubus, que vieram rápido e carregaram o corpo de Nhanderu para ser assado. O sapinho se escondeu atrás de uma moita, observando e esperando o momento certo para agir. Quando os urubus finalmente jogaram Nhanderu no fogo sagrado, as brasas rapidamente se espalharam. Mais do que rapidamente, o sapinho roubou uma fagulha do fogo sagrado, e foi esconder. Já Nhanderu, se aproveitando que urubus reuniam as brasas dispersas, também conseguiu fugir dali correndo. Ao se reunirem novamente, Nhanderu perguntou se o sapinho havia conseguido roubar o fogo sagrado. O sapinho vomitou a fagulha do fogo sagrado no algodão. Nhanderu soprou, soprou, soprou até que o fogo no algodão se alastrou. Nhanderu pediu ao sapinho que lhe trouxesse três tipos de madeiras, e o fogo sagrado foi novamente guardado.

A primeira madeira é a palmeira; a segunda madeira, o cipó; e a terceira, é a canela.

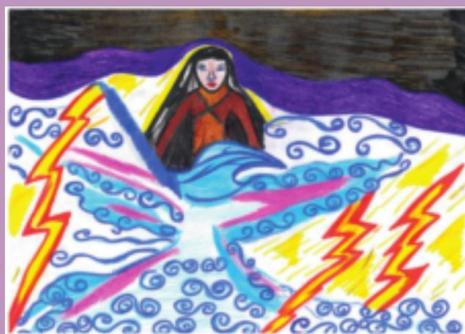


Depois disso Nhanderu chamou todas as espécies inclusive os primeiros Guarani. Sabiamente, Nhanderu perguntou com quem o fogo sagrado ficaria. Algumas espécies reclamaram que o fogo era muito quente. Outras espécies reclamaram que do fogo restava muita fumaça. Os primeiros Guarani aceitaram ficar com o fogo. Foi assim que sabedoria do fogo e a fumaça sagrada se mantêm até hoje com os Guarani.



A ORIGEM DOS ALIMENTOS

A fome era grande, e a necessidade sem fim, para aquele casal. Eles viviam sozinhos, há muito, muito tempo, em uma aldeia indígena. Certa vez a mulher teve um sonho. E ao contar ao homem, os dois ficaram felizes... e tristes ao mesmo tempo. Felizes porque o sonho revelava que teriam um filho. Ocorre que a fome era grande, a necessidade sem fim, e eles não tinham como alimentar aquela criança. Passaram-se nove luas. A fome insistia, atormentando o casal. A criança, um menino, chorava muito, e a mãe sempre triste porque lhe faltou o leite materno. Foi que numa manhã, o menino chorão estava sentadinho, no chão, pertinho da casa, e começou a desenhar variados alimentos. O pai, observando quieto os desenhos do menino, suspirou em voz alta, dizendo que gostaria que tudo aquilo fosse real. Vieram as grandes chuvas, e choveu por incontáveis luas. Quando a chuva cessou, o menino chorão já falava. Então, o menino chamou os pais e disse que Tupã traria os alimentos. Os pais ficaram felizes com a notícia. Ocorre que o menino disse ao pai que essa promessa de Tupã somente se concretizaria se a família construísse uma nova e bonita casa.



Ao ouvir a narrativa da criança, o pai, sem perder tempo, se pôs a trabalhar no mesmo instante. Ao finalzinho da noite, as mãos calejadas do pai tocaram uma nova casa. Foi que um vento muito, muito forte começou a soprar na região. O vento roçava todo o lugar ao redor da casa, e quando o vento cessou, sobreveio o fogo. Os pais se assustaram muito, mas não havia o que fazer. Entraram para casa, e decidiram descansar. No outro dia, bem cedinho, o pai foi olhar o que tinha acontecido. Para surpresa, muitas plantinhas nasceram: o milho, a melancia, a mandioca, a abóbora, a batata e o penty que é sagrado para o povo Guarani.



Contentes com Tupã, o pai, a mãe e o menino, que não era mais chorão, adentrou à casa que tinham construído, e rezaram em agradecimento a Tupã.

A ORIGEM DA MANDIOCA

Um certo dia, há muito, muito tempo, a filha do cacique de uma aldeia Guarani apareceu grávida. Ao saber da notícia, o cacique foi tomado de um grande sentimento de raiva porque a filha não era casada. O cacique perguntou várias e várias vezes, insistindo muito com a filha. Ele queria descobrir quem era o pai da criança. A moça, por sua vez, afirmava que nada sabia. A moça se dizia pura, e quanto mais ela insistia em dizer que era pura, quanto mais o pai insistia em não acreditar naquela história absurda. O tempo passou, e o cacique começou a sonhar. E nos sonhos do cacique, a filha dizia a verdade, dizia que o cacique deveria receber aquela criança bem, amorosamente. Foi aí que o cacique mudou de opinião e começou a aceitar a gravidez da filha. E quando a criança nasceu, uma menina, o cacique a chamou de Mandi. Mandi crescia. O tempo passava, e Mandi, querida por todos na aldeia, alegre crescia. Então, houve uma longa estiagem. A seca e a fome castigavam o povo da aldeia. Ao olhar aquela paisagem tão triste para o povo da aldeia, Mandi rezou. Ao rezar, Mandi caiu em sono profundo. O sonho de Mandi pedia para ela cantar e rezar durante três dias dentro do Opy, na casa de rezas.



Durante três dias, Mandi cantou e rezou. Ao final do terceiro dia, quando a mãe foi levar comida e água para Mandi, não a encontrou. Em seu lugar estava uma planta que brotava da terra. O povo da aldeia ficou espantado. Na mesma noite o Karai teve um sonho. Neste sonho, o Djatchy contou ao Karai que era o pai de Mandi. Djatchy levou Mandi, deixando uma planta sagrada, a Mandioca.



É assim que, até hoje, o povo Guarani cultiva a Mandioca como um alimento sagrado.



“E nos sonhos do cacique, a filha dizia a verdade, dizia que o cacique deveria receber aquela criança bem, amorosamente. foi aí que o cacique mudou de opinião e começou a aceitar a gravidez da filha. E quando a criança nasceu, uma menina, o cacique a chamou de Mandi.”



“Ao final do terceiro dia, quando a mãe foi levar comida e água para Mandi, não a encontrou. em seu lugar estava uma planta que brotava da terra... Na mesma noite o Karai teve um sonho. Neste sonho, o Djatchy contou ao Karai que era pai de Mandi. Djatchy levou Mandi, deixando uma planta sagrada, a mandioca.”



A GRALHA AZUL



Houve um tempo em que os Guarani viviam felizes em uma aldeia, bem pertinho do mar. Ano após ano, os Guarani comemoravam o Nhemongarai. Nesta aldeia morava uma moça (Kunhatain) muito alegre e curiosa chamada Yva. Os Guarani comemoravam o Nhemongarai, e a colheita era boa e farta. Eles agradeciam pela boa colheita, batizando os alimentos colhidos, em rituais de danças, cantos e rezas. Nhandetchy, nossa grande Mãe, estava contente. Por um tempo, foram assim, felizes. O tempo, porém, foi passando. A nova geração surgiu e esqueceu o Nhemongarai. Os Guarani daquela aldeia pararam de dançar, cantar e rezar, e não agradeceram mais as divindades sagradas. Foi então que as grandes chuvas vieram, e também ventos intensos duradouros. A curiosa e alegre Yva despertou certa vez de um sonho em que a Grande Mãe Nhandetchy contava uma história. Nhandetchy pedia que os Guarani tornassem a entoar os cantos sagrados, a dançar e a rezar. O batismo dos alimentos com o Nhemongarai também deveria ser feito novamente. Para que as chuvas e os ventos cessassem, Nhandetchy precisaria de uma semente sagrada da Kuriy. Para buscar a semente sagrada da Kuriy, Yva e a família deveriam subir as montanhas geladas. Era um tempo de frio, e as brumas cobriam todo aquele lugar. Então, Yva e a família decidiram partir em busca da Kuriy. Desde os tempos mais remotos, a semente sagrada da Kuriy alimenta os grandes guerreiros, então, Yva e a família reuniram muitas sementes, desceram as montanhas geladas, e retornaram à aldeia perto do mar.

O Nhemongarai reuniu muitos Guarani, de todas as partes, e Nhandetchy estava contente. O tempo passou, e Yva se tornou uma grande líder. Ela envelheceu com muita sabedoria. Em uma tarde, Yva estava sentada à beira do mar, e avistou canoas muito, muito grandes. Destas canoas, desceram um povo muito estranho, vestido com peles diferentes. Desconfiando da aproximação dessa gente da aldeia, Yva gritou um grito de guerra bem alto, e correu em direção à aldeia. Yva se lembrou de Nhandetchy e pediu para que os Guarani migrassem, subindo as montanhas geladas como ela fez quando era uma Kunhatain juntamente com a família. O povo de Yva subiu aquelas montanhas geladas consideradas sagradas, e para agradecer a Nhandetchy, eles entoavam e dançavam cantos sagrados, todas as noites. Foi assim que o povo de Yva sobreviveu ao povo estranho. Já muito idosa, Yva reuniu os parentes. Ao se despedir, Yva adentrou à mata pela última vez. Em seu último suspiro, Yva pediu que Nhandetchy protegesse e guardasse seu povo.



A Grande Mãe Nhandetchy olhou Yva nos olhos e a transformou em Akaenovy, a gralha azul. Então, toda vez que uma pessoa precisa de ajuda, ou um animal se aproxima, a gralha azul grita forte, avisando com seus berros alarmantes do perigo iminente. Em retribuição a proteção de Nhandetchy, a gralha azul espalha a semente sagrada da Kiruv, que nós conhecemos pelo pinhão da araucária.



Nhandetchy agradece sempre aos Guarani pela boa colheita.



KUARAY E DJATCHY

Há muito, muito tempo havia um casal chamado Nhanderu e Nhandetchy. Certa vez, Nhanderu disse a Nhandetchy que procuraria outro lugar para eles viverem. Nhanderu dizia que eles buscariam um lugar melhor para criarem o filho que estava por vir ao mundo. Foi que partiu Nhanderu em busca desse lugar, e depois de caminhar muitos dias, Nhanderu apareceu em sonho ao filho que ainda estava no ventre de Nhandetchy. O filho que ainda estava por vir, no ventre de Nhandetchy, pediu que a mãe partisse em busca do pai Nhanderu. Nhandetchy partiu sem mesmo saber para onde ir. No meio do caminho, Nhandetchy se sentiu muito mal e faleceu. Uma anciã encontrou Nhandetchy e notou que a criança ainda estava viva em seu ventre. A anciã chamou o menino de Kuaray, e o criou como filho. Anos se passaram, e Kuaray já estava bem crescido. Um dia, ao caçar na mata, Kuaray encontrou alguns urubus que lhe contaram a verdade sobre sua história. Os urubus contaram que aquela senhora não era sua mãe verdadeira. Disseram que sua mãe estava morta, e que seu pai o estava esperando em algum lugar. Kuaray, decepcionado com o que ouviu, vai em busca do pai, na Terra.



Na Terra ele se sentia muito sozinho porque não tinha nada, e nem ninguém. Então ele resolveu criar um irmão, e ele criou esse irmão com casca de árvore. Kuaray desenhou e chamou esse irmão de Djatchy, que apareceu em forma de menino. Os irmãos Kuaray e Djatchy passaram a fazer muitas coisas juntos. Os irmãos criaram as florestas e os rios, caçavam e pescavam juntos, mas Djatchy sempre foi o mais preguiçoso. Muito tempo se passou até que eles, finalmente, encontraram Nhanderu. E cada um recebeu uma função. Kuaray que era mais corajoso se apresentaria, todos os dias, para olhar a Terra. Djatchy, o mais preguiçoso, só se apresentaria à noite.



Por isso, Kuaray vem todos os dias pela manhã, e Djatchy só aparece à noite, e às vezes nem aparece.

PÁSSARO URUTAU



Em uma aldeia muito distante morava um viúvo que tinha três filhas muito bonitas. As três moças eram desejadas por todos os guerreiros da região. A filha mais nova se chamava Para`i, a filha do meio se chamava Djatchuka, e a filha mais velha Keretchu. O viúvo se viu repleto de problemas. A aldeia deste viúvo passava muitas necessidades. Além da fome, pela escassez de alimentos, muitos guerreiros da aldeia queriam se casar com suas filhas. Então, o viúvo tomou a decisão de reunir todos os guerreiros para uma reunião. Ao lado dos fortes guerreiros estava um homem bem idoso, que também desejava se casar com uma das moças. Os guerreiros acharam graça porque o velhinho mal conseguia se manter em pé, e ainda queria desposar uma das filhas do viúvo. Olhando aqueles guerreiros e o velho, o viúvo disse que daria sua filha mais velha em casamento para aquele que trouxesse a maior quantidade de alimentos, no prazo de uma semana. Os guerreiros vislumbraram a beleza da filha mais velha do viúvo, e partiram animados, para a floresta, em busca dos alimentos. Os mais jovens foram correndo e rindo do velhinho, que foi

andando, devagar, sem pressa. Após dois dias, os guerreiros voltaram com alimentos. Faltava o velhinho, conhecido por Djatchy, que chegou no último dia com o dobro de alimentos que os demais guerreiros. Sendo Djatchy, quem mais trouxe alimentos, o viúvo chamou Keretchu, a filha mais velha, e a ofereceu para Djatchy. Ao olhar o homem velho, Keretchu se recusou a se casar com Djatchy. O viúvo chamou a filha mais nova, Para`i, e a filha mais nova aceitou se casar. No dia do casamento Djatchy chegou com uma manta muito bonita. Cuidadosamente, Djatchy tirou a manta e a colocou no ombro da esposa. Djatchy se virou lentamente para a jovem esposa, que atônita suspirou. Todos os presentes na aldeia presenciaram a transformação de Djatchy em um jovem, bonito e forte guerreiro, revelando que era ele a Lua, e naquela manta trazia o brilho das estrelas. Keretchu, então, começou a chorar e a gritar desesperada por não ter aceitado se casar com Djatchy. A arrogância de Keretchu a transformou em um pássaro muito estranho, que é o Urutau. Todas as noites, o Urutau canta como se estivesse pedindo para Djatchy voltar.

“Todos os presentes na aldeia presenciaram a transformação de Djatchy em um jovem, bonito e forte guerreiro, revelando que era ele a Lua, e naquela manta trazia o brilho das estrelas.”

“Keretchu, então, começou a chorar e a gritar desesperada por não ter aceitado se casar com Djatchy. A arrogância de Keretchu a transformou em um pássaro muito estranho, que é o Urutau.”



YTCHAPY, A DEUSA DA SABEDORIA

Há muito, muito tempo, em uma aldeia indígena, havia muitas moças e muitos rapazes. Entre as moças da aldeia, uma delas era muito quietinha, serena e solitária. As moças da aldeia iam, uma a uma, se casando. Desajeitada e muito quieta, ela não arranjava pretendentes. O tempo foi passando, e a moça quieta e solitária foi envelhecendo. Preocupado, o pai da moça a prometeu para um homem mais velho. O casamento aconteceu, e a moça queria muito engravidar, porém, não conseguia. A moça foi conversar com o Karai da aldeia para pedir ajuda. Ela queria muito ter um filho. O Karai da aldeia pediu que ela, todos os dias pela manhã, quando o sol estivesse nascendo, que tomasse um banho no rio. O banho no rio permitiria que ela sentisse a energia do sol. Também pediu que a moça rezasse muito. A moça rezou e rezou, e se banhou no rio, ela fez isso por vários meses, mas a gravidez não chegava. A moça foi ter novamente com o Karai da aldeia. Angustiada, ela disse que já estava muita cansada de ir todos os dias ao rio para se banhar, sem o resultado de engravidar. Então, o Karai disse que ela deveria persistir nos banhos, mas que a partir deste momento, ela sempre levasse um ramo de flor amarela.



E assim ela fez, banho após banho no rio, a energia do sol, e o ramo de flor amarela. Não tardou muito, a moça finalmente engravidou, dando à luz a uma menina. A menininha nasceu muito doente e fraquinha. O Karai disse que a moça fizesse tudo igual com a menininha. Todos os dias pela manhã, levar a pequenina no rio, jogando a água na menina com o mesmo ramo de flor amarela. Os raios do sol trariam saúde e beleza para criança. Ela repetiu esse gesto todos os dias, até que a menininha cresceu e começou a se banhar sozinha, recebendo o sol, e levando consigo o raminho amarelo. E foi que um certo dia, quando a menina estava tomando banho, ela viu no céu Ara Rete, que sem querer deixou cair uma gota do suor. Esta gota caiu bem no ramo de flor, e naquele instante a menininha se transformou na deusa Ytchapy, uma belíssima mulher. E junto com a beleza, ela também recebeu a sabedoria da terra e dos céus.



É por isso que Ytchapy é a deusa da sabedoria, guardiã do sagrado feminino Guarani.

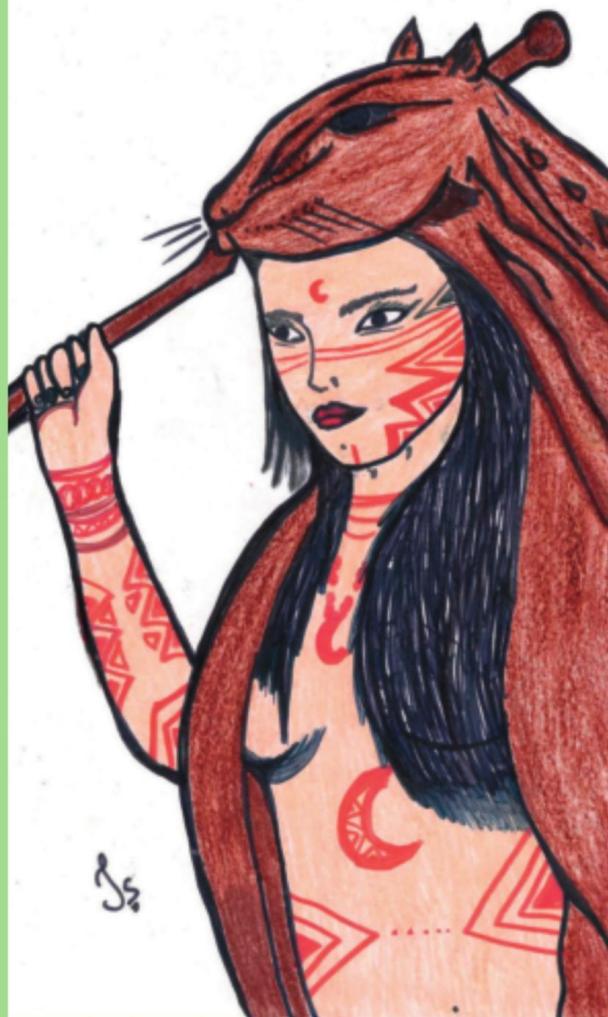


NHANDETCHY

Quando Kuaray, o Sol, o iluminado, partiu, Nhandetchy, Nossa Grande Mãe, ficou preocupada porque não sabia se ele iria aparecer de novo. Então, ela falou para Kuaray que todo dia de manhã ela iria se levantar para cantar, e assim ela fez. Todos os dias Nhandetchy se levantava antes de Kuaray aparecer para acordá-lo com belos cantos. Nhandetchy passava chamando todas as avós (tchydjary`i) que se levantavam e se enfeitavam com colares, brincos, pulseiras e cocares. As avós também se pintavam com urucum e jenipapo. Elas cantavam e dançavam com um instrumento sagrado, o takuapu, para acordar o Kuaray, e atrás delas vinham as crianças e depois os tchondaros.



A natureza ainda faz isso. Entre os animais Nhandetchy é representada pela Paca. A Paca levanta todos os dias antes de Kuaray e chama todas as fêmeas de todas as espécies de animais.



GLOSSÁRIO

Este glossário ajuda na compreensão de algumas palavras na língua Guarani, principalmente diante de palavras e expressões que ouvimos na terra indígena, na Aldeia M'Biguaçu.

Nhanderu
 Nhanderu Ete
 Apyka
 Maino'i
 YY
 Yvy
 Tata
 Pindó ovy
 Tupã
 Penty
 Opy
 Karai
 Djatchy
 Yva
 Nhemongarai
 Nhandetchy
 Kuri'y
 Akaen Ovy
 Kuaray
 Para'i
 Djatchuka

 Keretchu

 Ará rete
 Ytchapy
 Tchedjaryi
 Takuapu
 Tchondaro
 Tchyngyre
 Tchanpiren
 Kunhangue
 Kunhatain
 Avakue
 Kunha
 Paraguatchu
 Para

Deus
 Nosso Pai Verdadeiro
 Bastão
 Beija-Flor Pequeno
 Água
 Terra
 Fogo
 Palmeira Azul
 Deus dos Raios e Trovões
 Tabaco
 Casa de Reza
 Líder Espiritual
 Lua
 Constelação
 Batismo
 Nossa Grande Mãe
 Pinheiro
 Gralha Azul
 Sol
 Pequeno Oceano
 Divindade feminina que representa
 uma constelação central
 Divindade feminina que representa
 a constelação do Sul
 Céu
 Gostas de Orvalho
 Avó
 Instrumento Sagrado
 Guerreiro
 Tatu
 Urubu
 Moças/Mulheres
 Moça
 Homens
 Mulheres
 Mar
 Águas Grandes



POSFÁCIO

A Cosmologia Guarani está presente nas narrativas de criação de mundo. Desde sempre, nós, os Guarani, escutamos estas narrativas ao redor do fogo sagrado. Essa maneira de escutar, que não é simplesmente ouvir, e que está intimamente ligada com a espiritualidade e o modo de ser Guarani, é chamado de ARANDU. Arandu é o momento da sabedoria, que envolve a fala e modo de escutar. O Arandu envolve a Cosmologia, a relação com a Terra, com a Natureza, com os sentimentos, com o humano e o divino. Os contos narrados, neste belo trabalho, por alunas do Ensino Médio, técnico em Meio Ambiente de nossa aldeia, foram recontados muitas e muitas vezes. E é nessa forma, com a escrita, que os contos poderão circular em diversos momentos e tempos que não somente o Guarani. Essas narrativas foram resumidas, permitindo interagir com você (leitor). Este momento também é parte desta conexão sagrada, neste tempo que elas (as alunas), que nós (Guarani) dedicamos a escrever. É o momento que você (leitor) toma parte deste Arandu. Só podemos dizer a você: Aguydjevete (meu espírito agradece o seu).

Daniel Kuaray Timóteo.



AGRADECIMENTO

AEVETE

Ore kuery ma, ro aguyvete orereko yynn moroti whera ore repytyõ kuatchia para rojapo va'ekue ha'e gui kyrigue xejaryi kuery ore ruvitcha nhembo'ea ha'evete nhanderu nhandetchy kova'e kuatchia xejaryi poty dja arando pevãra.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nossa comunidade yynn moroti whera pelo apoio da conclusão deste livro, às crianças e às falas dos mais velhos, às lideranças aos professores e aos nossos familiares, também agradecemos a Nhanderu e Nhandetchy. E dedicamos este livro a memória da nossa grande vó dona Rosa Poty Dja...



AUTORAS

(As Quatro Guardiãs)



BRUNA DE OLIVEIRA tem 17 anos. É moradora da comunidade indígena M'Biguaçu formanda no 3º ano do ensino médio técnico em meio ambiente na E.E.B.I Whera tupã.



CARINATANA NÉRIS tem 17 anos. É moradora da aldeia M'Biguaçu formanda no 3º ano do ensino médio técnico em meio ambiente na E.E.B.I Whera tupã poty dja.



FRANCIELI TAKUA MOREIRA tem 24 anos. É moradora da aldeia M'Biguaçu formanda no 3º ano do ensino médio técnico em meio ambiente na E.E.B.I Whera tupã poty dja.



TATIANA DA SILVA tem 17 anos. É moradora da aldeia M'Biguaçu formanda no 3º ano do ensino médio técnico em meio ambiente na E.E.B.I Whera tupã poty dja.

COLABORADORES

AUGUSTINHO MOREIRA, conhecido pelo nome indígena Wera Tukumbo, é morador da Terra Indígena M'Biguaçu. Liderança espiritual e guardião das histórias/narrativas do Povo Guarani.

ADAILTON KARAY MOREIRA é morador da Terra Indígena M'Biguaçu. Técnico ambiental e Coordenador do EJA da E.E.B.I Whera Tupã Poty Dja, é graduado em Pedagogia intercultural indígena, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

CELITA ANTUNES é liderança da Terra Indígena M'Biguaçu. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e coordenadora do Ensino Fundamental da E.E.B.I Whera Tupã Poty Dja.

DANIEL KUARAY TIMÓTEO é professor indígena da E.E.B.I Whera Tupã Poty Dja. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é aluno do Mestrado em Antropologia pela UFSC.

GENNIS ARAI MARTINS TIMÓTEO é professora indígena da E.E.B.I Whera Tupã Poty Dja. Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é aluna do Mestrado em Pedagogia pela UFSC. Ilustradora e pintora.

ISMAEL KARAI é professor da E.E.B.I Whera Tupã Poty Dja. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ilustrador e pintor.

KIKO BENITE é formado no Ensino Médio Técnico Ambiental. É ilustrador e youtuber indígena.

MARCIA ANTUNES é professora indígena da E.E.B.I Wera Tupã Poty Dja. Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Mestranda em História.

COLABORADORES

WILLIAM WOLLINGER BRENUVIDA é jornalista e escritor. Doutorando e Mestre em Ciências da Linguagem, é formado em Direito, e em Comunicação Social (Jornalismo). Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, do Instituto de Genealogia de Santa Catarina, e membro da Academia de Letras de Biguaçu.

CLEBERSON FONTELLA CORREA é jornalista. Formado em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

ANA OTERO DE O. MENDONÇA é Mestre em Ciências da Linguagem, e graduada em Naturologia.

NAIRELE GINA DA COSTA é graduada em Naturologia.

MARIANA COSTA DE MELO (MARI) é graduada em Design de moda (UNISUL), ilustradora e designer gráfico.




FUNDAÇÃO
ELISABETE ANDERLE
DE ESTÍMULO À CULTURA



**Fundação
Catarinense
de Cultura**
quatro décadas

GOVERNO DE
SANTA CATARINA

ISBN: 978-65-00-72254-3



CBL

9 786500 722543

As Quatro Guardiãs

CONTOS E NARRATIVAS DA COSMOVISÃO GUARANI