

**INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA
NA CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA NO MS**

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN/UEMS)

sgarbi@unigran.br

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UNIOESTE)

alexandraap1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende realizar uma leitura acerca dos discursos que constituem a imagem e fomentam o imaginário social em relação ao indígena na sociedade brasileira, mais especificamente, das aldeias do município de Dourados (MS). Para a reflexão, traremos o enunciado – *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, presente na narrativa de uma professora indígena ao se referir à capacidade intelectual dos alunos indígenas de sua comunidade. O trecho narrativo é um recorte do trabalho desenvolvido por Figueiredo, (2013), nas escolas indígenas do referido município. Como base teórica para esse trabalho, nos pautamos nas concepções da análise do discurso de linha francesa, mais especificamente de Pêcheux (1995) no que tange a questão de interdiscurso e memória discursiva (1999), por entendermos que os dizeres da atualidade estão atrelados a outros discursos constituídos ao longo da história. Desse modo, esses discursos constituintes sugerem haver uma linha imaginária que define os lugares e imagens sociais. Nesse sentido, buscamos como pano de fundo, o texto – *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* do autor sociólogo, Boaventura de Sousa Santos, por entender que o mesmo possibilita uma visualização da existência de uma divisão radical da realidade em *deste lado da linha e do outro lado da linha* que relega o outro lado à inexistência, invisibilidade e exclusão. (SANTOS, 2010, p. 23). Nesse sentido, considerando a perspectiva de entremédio da análise do discurso, tentamos trazer a pauta, as origens desses discursos circulantes na atualidade que visam à naturalização da imagem de um índio incapaz.

Palavras-chave: Análise do discurso. Memória discursiva. Interdiscurso. Indígena.

1. Introdução

O contexto em que se encontra a população indígena do município de Dourados (MS), pode ser caracterizado como sociolinguisticamente complexo, visto as condições que vivem essa população. A proximidade das aldeias com os centros urbanos, o aumento populacional, quase 15.000 indígenas, confinados em uma área reduzida para o sustento dos mesmos, são alguns dos fatores que contribuem para a complexidade do contexto. Faltam alternativas de sobrevivência dentro das aldeias e, em decorrência disto, percebe-se a presença das mulheres e crianças indígenas nos centros urbanos, buscando vender o pouco que conseguem produzir em seus quintais como, mandioca, milho e galinha; a aldeia não

consegue mais suprir as necessidades de seu povo.

São sinais explícitos que já não é mais possível viver como viviam os antepassados de modo tradicional. Não há mais trabalhos para os homens nas aldeias, assim o que lhes restam são os empregos nas usinas de cana de açúcar do município e região. A pesca, a caça, a busca pela matéria prima para seus artesanatos já não fazem mais parte do cotidiano desse povo.

Porém, esses não são os únicos desafios enfrentados pelos indígenas, juntamente a esses, temos a questão da educação escolar desenvolvida nas escolas indígenas, que pelo não cumprimento das prerrogativas legais que garantem uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, corrobora para discursos estigmatizados de uma educação inferior. Por conseguinte, essa imagem negativa não se destina somente a produtividade escolar, mas ecoa e reflete a imagem do sujeito indígena.

Nesse contato obrigatório, surge outro desafio: domínio da língua do não índio, o português. Desafio esse necessário, pois é a língua predominante. A língua do índio, por mais que esse indígena esteja vivendo praticamente dentro da cidade, não possui representação em nenhum campo social diferente de seu convívio familiar, ou seja, sua língua não existe na sociedade dominante, não aparece em lugares de destaques, logo, esse índio é entendido como um indivíduo sem voz nesse contexto.

A esse indivíduo é negado a utilização de sua língua em todos os contextos, fora da aldeia, pois ela é negligenciada, é considerada feia, sem prestígio algum. O português falado por ele é visto como errado, também não possui o domínio da escrita visto que, por sua história, a escrita não faz parte da sua cultura, ou seja, é de base oral, assim, se depara em uma sociedade letrada, em que a escrita predomina, impõe valores e determina lugares sociais, logo, esse índio é silenciado.

Esse é o contexto da maioria dos indivíduos desse estudo, sem terras, sem língua, sem alimento, considerados como bichos, que dividem o lixo da cidade com os animais, preguiçosos, bêbados, sujos, e, muitas vezes, são denominados como animais, pela brutalidade com que enfrentam os conflitos dentro da aldeia. A eles ainda cabe o rótulo de incompetentes, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar.

Inserido em um sistema que não atende nem as necessidades daqueles que possuem a cultura da escola, são obrigados a dar uma resposta

que o próprio sistema não tem, ainda sem considerar que o índio não possui a cultura da escola, aprender possui significado diferente do não índio, escola para o índio é a própria natureza, o convívio do dia a dia, a observação com os mais velhos. Nessa direção, Schaden, (1974, p. 60) relata que a presença da cultura infantil entre os indígenas da etnia guarani é quase nula:

Poucos são os brinquedos que não se reduzem à imitação de atividades dos adultos. Diante disso, o lúdico é um reflexo do cotidiano de seus pais. O menino Mubuá já na idade de três anos começa a exercitar-se no manejo de arco e flecha, cedo também constrói o seu mundezinho de jiçara.

Assim se caracteriza o aprendizado para o indígena, diferente da educação escolar que é invenção do não índio e que precisa ser diferenciada de educação indígena, como sugere Sales (2010).

Assim, quando observamos o processo de ensino/aprendizagem na aldeia Jaguapiru, no qual, crianças, jovens e mulheres se reúnem debaixo dos mangueirais para tomar tererê, ou em outras atividades corriqueiras do grupo. Percebemos que a transmissão de conhecimento do povo não passa por conhecimento escolar algum e aquelas pessoas são sujeitos índios ou *aprendizes de índio* se preparando para serem produtivos naquele grupo étnico. (SALES, 2010, p. 31).

Diante disso, insistir em querer tornar o *outro* em *eu*, é uma atitude ilusória, pois é isso que está acontecendo com essa população, afunilada, por não partilhar dos mesmos valores que o não índio, realmente sente-se incapaz, pois a adesão ao universo do *outro* não é possível, nem mesmo discursivamente, assim não consegue ser índio e não sabe como ser não índio. Assim, vive à deriva, e por essa sua fragmentação, uma vez que não consegue ser nem um nem outro, é passivo de diversos atos preconceituosos e racistas.

Nesse sentido, considerando sua configuração de lugar de encontro e reformulação dos saberes decorrentes de outras áreas do saber e pela possibilidade de articulação da ordem do linguístico com o sócio ideológico, entendemos que os pressupostos teóricos da análise do discurso, dialogam com essa discussão, uma vez que estudar discursos é antes de tudo estudar questões que não estão em terrenos tranquilos, ou seja, ainda são motivos de embates discursivos que ecoam as inferências instituídas sócio historicamente. Após essa breve visualização do referido contexto, que o caracteriza como um contexto minorizado, e isso possui grande influência para entendermos os sentidos provocados pelos discursos referentes ao mesmo, vale destacar, que o enunciado *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, é um recorte do trabalho de

Figueiredo (2013), intitulado – *Uma Leitura dos Indicadores Avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O Caso das Escolas Indígenas no MS*, assim no decorrer da geração dos dados, em uma reunião pedagógica com professores das escolas indígenas, em que se discutiam a possibilidade de implementação de mais uma disciplina no currículo escolar indígena, uma professora indígena questiona essa possibilidade argumentando que nem tudo que existe nas escolas da cidade pode ser desenvolvido nas escolas indígenas porque *as crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*.

2. Análise do discurso e seus entremeios

Desde seu início a análise do discurso, de base francesa, no intuito de se instituir como disciplina própria, buscou se distanciar das correntes teóricas dominantes da época, o gerativismo e o estruturalismo, legitimando assim, um novo objeto de estudo intitulado *discurso*, que teve como precursor o filósofo francês Michel Pêcheux, em *Analyse Automatique du Discours*, de 1969, propondo um campo de estudo de entremeio, que possibilitasse o diálogo entre a história, a psicanálise e a linguística, assim, são esses espaços inerentes a exterioridade da língua, susceptíveis a vários outros enunciados, que interessam a análise do discurso.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Logo, o exposto acima vem reiterar análise do discurso como uma disciplina de entremeio, transdisciplinar, a qual nos possibilita uma análise dos discursos distanciada das concepções estruturalistas e gerativistas com que se focavam os estudos referentes à língua. Desta forma percebe-se que o discurso não pode ser entendido apenas como uma simples transmissão de informação entre A e B e sim, o que impera nesse caso são os efeitos de sentidos produzidos nessa interação. Portanto, se o que é relevante em análise do discurso é o que resulta da interação discursiva, considerando também a incompletude dos discursos, podemos inferir que metodologia e teoria, nessa área, são indissociáveis. Essa instabilidade metodológica da análise do discurso pode ser evidenciada nas colocações abaixo.

O paradoxo da análise do discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da análise do discurso. (PÊCHEUX, 2009, p. 21).

Nessa direção, a análise do discurso reclama por dispositivos metodológicos que a sustente. Essa característica também é o que a fundamenta como disciplina de entremeio, visto beber em outras fontes teóricas para certificar seus estudos. Diante dessa capacidade dialógica da análise do discurso, nos aproximamos dos estudos de Boaventura de Souza Santos, que com a metáfora *Norte versus Sul*, citada por ele, também entendida como *Linha Abissal*, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de *resistência* ao primeiro.

Nesse sentido, de acordo com as orientações dos trabalhos de Santos (2002; 2006; 2010), direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que o mesmo está atrelado à lógica ocidental, e determina como e deve ser dito e principalmente o ponto de vista. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e assim o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.

A divisão é tal que *o outro lado da linha* desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como *o outro*. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo *deste lado da linha* só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2010, p. 71).

Essa separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, *normalidade*, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo, são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitado da copresença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente,

suas práticas, costumes, seus discursos, também são constantemente silenciados.

A análise do discurso, não visa à origem do mesmo, ou seja, o sentido inicial de um enunciado, entendendo o autor como enunciador pleno e consciente de seu dizer, mais que isso, a análise do discurso, busca, também, evidenciar aquilo que um enunciado silencia, logo, são os não ditos do discurso, juntamente aos seus efeitos de sentido produzidos.

Diante disso, para um analista de discurso de orientação francesa, o cerne da questão não está centrado no que o autor quis dizer com determinado enunciado, e sim quais as práticas sociais que sustentaram sua materialização. Assim, seria mais adequado pensar os protagonistas de discursos não apenas como indivíduo, mas sim como representantes de determinados lugares sociais, responsáveis pela elaboração de determinadas formações imaginárias, que conseqüentemente, dependendo da imagem que cada um faz de si próprio e do outro, determinarão diversos discursos.

Cabe destacar que o contexto de produção determina o dizer, que é representado por formações imaginárias que determinam os lugares dos interlocutores e, como já mencionado, reflete a imagem que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas sim em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos lugares sociais.

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isso é, *presente*, mas *transformado*; e outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÉCHEUX, 1990, p. 82).

Nesse sentido, visamos trazer os discursos dos professores indígenas com o objetivo de contrapor aos discursos socialmente disseminados de um índio incapaz e uma educação escolar indígena menor, ou seja, de baixa qualidade. O imaginário social reflete um ponto de vista que não é do indígena, assim somente um discurso é naturalizado como uma verdade, ou seja, um discurso de incapacidade. Isso sugere a existência de uma sustentação que garante a permanência desse conceito, assim o autor postula que seja.

Suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de *implicação* entre duas propriedades, α e β , relação essa que enunciamos sob a forma *o que é α é β* . Daremos a essa relação o nome *efeito de sustentação*, destacando que é ela que realiza a *articulação* entre as proposições constituintes. (PÊCHEUX, 2009, p. 101).

A relação, língua, sujeito e história é o que norteia as investigações em análise do discurso, pois a partir dessa tríade é possível evidenciar não apenas os discursos circulantes, mas principalmente os efeitos de sentidos que os mesmos produzem em determinados contexto. Nessa direção, ainda podemos destacar as tomadas de posições do sujeito a partir dos sentidos, uma vez que são interpelados pelas formações ideológicas que determinam o que pode e dever ser dito. Assim, o discurso em questão aqui, *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, proferido por uma professora indígena, pode ser entendido como pertencentes a outros discursos direcionados a esse público, ou seja, é parte de uma memória discursiva, construída sócio historicamente, responsáveis pela constituição da imagem que temos referente ao índio. Nesse sentido, Pêcheux aponta que

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

De acordo com a citação acima, podemos inferir que todo discurso se constitui a partir de uma memória e também de um esquecimento de outro, como no discurso da professora, podemos perceber que há o que Pêcheux denomina como esquecimento número 1, em que a mesma não percebe a reprodução de outros discursos já ditos nessa mesma direção que vem colocar o sujeito índio em situação de incapaz, assim tem se a ilusão de ser origem de seu dizer. Ainda é possível destacar que o referido discurso de incompetência e inferioridade já está cristalizado até mesmo entre os próprios indígenas, e isso vem evidenciar a força que enunciados racistas e conformistas possuem em ditar os lugares e as posições dos sujeitos, assim o sujeito repete o discurso do não índio esquecendo até mesmo de que nesse caso não é uma questão de ser mais ou menos capacitado intelectualmente, e sim que há comportamentos culturais diferenciados e acesso a bens fundamentais que não chegam para todos.

Contudo, por mais que o discurso atual remonte a outros já ditos em épocas distintas, o mesmo é proferido como novo, e isso vai ao encontro das colocações de Pêcheux, (1990, p. 169), quando o mesmo pos-

tula que existe uma família parafrástica, onde se constitui a *matriz do sentido*. Isso equivale dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito.

Nesse sentido, é pertinente observar que se deve levar em consideração algo externo à língua, no intuito de entender o que nela é dito. Assim, somente a descrição da língua para se explicar os fenômenos por ela envolvidos, sugere não ser suficiente diante de tal complexidade. É preciso considerar os acontecimentos históricos e discursivos que referentes à questão, para assim tentar o porquê, ainda hoje determinados discursos como o citado anteriormente, produz sentido. Ainda nessa direção, é preciso destacar que a noção de memória discursiva, é também destacada por Pêcheux como interdiscurso, ou seja, é um saber que autoriza que as palavras façam sentido. Assim, com a memória discursiva, ditos pré-construídos podem ser instaurados na formação discursiva de cada sujeito que ao produzir novos discursos estabelece relações com tudo já dito antes, com o interdiscurso, com sua memória discursiva.

Isso remete a existência de regras que permitem que determinadas formações permaneçam ou desapareçam, por conseguinte, vale destacar que as formações discursivas são as responsáveis por determinarem os sentidos adquiridos pelas palavras, segundo a posição e relação da mesma como os lugares no cerne de um aparelho ideológico, inseridas numa relação de classes.

Desse modo, novos sentidos podem compor uma formação discursiva, porém, mesmo que a inicial seja subordinada a posterior, ambas, de formas diferenciadas, tratam das mesmas coisas, não causaria efeito de sentido sem a aceitação entre os falantes sociais, pois são construídas a partir de relações de classes, como sugere Pêcheux.

Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. [...]

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva; ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta *ma-*

téria prima se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 1990, p. 168-169).

Assim, é nesse jogo de espelhos discursivos que os sujeitos se identificam e estabelecem seus lugares sociais e da mesma forma que o discurso não é singular, único, possui uma relação constante com outros discursos que em algum momento já foram produzidos. Há a presença de outras vozes que se mesclam em um processo de heterogeneidade, polifônico, atravessados por outros discursos, dado ao caráter dialógico da linguagem.

3. Considerações finais

Por serem produtos ideológicos, resultantes dos embates entre as relações de poderes e não possuírem uma transparência, pois é característica inerente a língua, os discursos estão impregnados de resquícios da lógica do mundo ocidental capitalista, que são determinantes para as questões que são silenciadas, ou inexistentes. Como podemos perceber nas colocações abaixo:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o *deste lado da linha* e o *do outro lado da linha*. A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o *outro*. (SANTOS, 2010, p. 71).

Há uma fronteira imaginária que se fortifica discursivamente a todo tempo, se propõe a demarcar as linhas que determinam os lugares sociais, não permite a copresença entre os dois lados, assim, o que não está convencionalizado como pertencente ao lado positivo da linha só lhe resta as margens. As fronteiras de que falamos aqui são os espelhamentos das diferenças, são as ocorrências de descontinuidades, de interrupções e de erupções em permanentes embates. São inapreensíveis como deve ser a desconstrução das projeções imaginárias que foram ao longo da história consolidando preconceitos.

As imagens em relação à população indígena foram sedimentadas

ao longo da história discursivamente, uma história permeada pelo não respeito a diferença e pelo racismo, que possui a incumbência de cercar o indivíduo limitando seus espaços sociais impondo fronteiras. Essas fronteiras implícitas estão acima dos limites árduos dos preconceitos e das relações de poder, elas restringem os indivíduos dominados às posições subalternas, de incapacidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, Alexandra A. A. *Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS*. 2013. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal da Grande Dourados MS, Dourado.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009, p. 21-26.

_____. M. Ideologia, interpelação, efeito Münchhausen. In: _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2009, p. 137-144.

_____. Análise automática do discurso. Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADDET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990, p. 61-161.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Trad. e intr.: J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

SALES, Adriana Oliveira de. *Políticas linguísticas via projeto político pedagógico: um estudo de caso na escola municipal indígena Tekohá*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.