

O DESVENDAR DA “VOZ” SILENCIADA DOS EXCLUÍDOS POR MEIO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN)

sgarbi@unigran.br

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UFGD)

alexandraap1@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Nesse trabalho propomos uma análise a partir do conceito de subjetividade e assujeitamento de Michel Foucault, em que o autor considera o mesmo discurso de assujeitamento como sítio que permite a esse sujeito se produzir, de forma subjetiva, mediante uma resistência que se encontra fora da ordem discursiva que o produz. O sujeito, tanto no processo de subjetividade, quanto no de assujeitamento, não pode ser entendido como início, ou origem, mas sim como o término, “ou chegada” de determinada formação discursiva, impregnada de várias subjetividades e efeitos.

Segundo Michel Foucault (1995) a subjetividade não incide em alcançar o cerne de si mesmo a partir da presunção de uma verdade interior. A partir de seus trabalhos direcionados à constituição do sujeito e às verdades que o permeiam, o autor considera que os jogos de verdade que constituem o sujeito, se distinguem em práticas coercivas, situadas na psiquiatria e penitenciária, e a de auto formação, ou seja, por meio de instrumentos em que o indivíduo possa elaborar a si mesmo. Ainda sobre os jogos de verdades, o autor postula que “não é a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2004, p. 235). Assim, é possível evidenciar que os jogos de verdade, nada mais são que as formas pelas quais os discursos adquirem ou não seu status de verdadeiro conforme o acontecimento em que são produzidos.

Isso sugere que para Foucault as práticas normalizadoras que também possuem influências na produção do sujeito, não possuem a mesma importância visto que a ralação que o indivíduo entrelaça consigo mesmo aparenta ser mais relevante. Logo, para o autor, a relevância está em entender como o indivíduo constitui-se sujeito de seus próprios atos, ou seja, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em

um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Entretanto, o encontro com esse *eu* pode não significar um achado de um *eu* genuíno, ou seja, livre de qualquer influência decorrente de um processo de poder/saber. Logo, pode se entender que, ninguém nasce livre, e essa busca ilusória de um sujeito origem talvez nunca concretize.

Desse modo, entendemos que o caminho para chegar a esse sujeito em si, necessariamente precisa perpassar pelas práticas e relações que o constituem. Logo, essas práticas e relações, vistas como ferramentas responsáveis pela forma sujeito, podem ser entendidas como; dominação, em que o sujeito será decorrente de uma modalidade de assujeitamento, ou libertadora; em que o resultado será de um sujeito por subjetivação. Portanto, tanto uma como a outra modalidade sempre terá como princípio as práticas sociais e nunca o sujeito, plenamente em si.

Com base nas considerações de Foucault, em relação à subjetividade e seu processo de fabricação de sentidos, juntamente com as modalidades de resistências, pretendemos analisar o processo de enunciação, a partir de narrativas de professores indígenas. Na situação em que ao realizar um depoimento de si, o sujeito, sob a regra já estabelecida de uma subjetividade, se distancia de si a fim de sustentar o testemunho que faz dele mesmo. Desse modo, inicialmente, propomos evidenciar discursos que fomentam a constituição de uma identidade estigmatizada, posteriormente trataremos os reflexos desse discurso no âmbito escolar e suas influências no processo de avaliação escolar.

2. Os discursos ideológicos como fomento à construção da identidade indígena¹¹

O índio que fala procura ter voz, e para isso, não hesita em apropriar-se da voz do branco para se fazer ouvir, para procurar manter-se no espaço social reservado a ele, repleto de restrições. O índio que fala diz aquilo que ele sabe que o não índio quer que ele fale. Ao fazê-lo, ele diz de si mesmo que seu dis-

¹¹ Os recortes narrativos utilizados nesta sessão foram retirados de redações realizadas por professores indígenas participantes do Processo Seletivo para a Licenciatura Intercultural Indígena de 2010, oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. As referidas redações são parte dos arquivos documentais do Projeto Investigações em Linguística Aplicada: entre Política Linguística à Educação Bilingue – O caso dos Tekohá Kuera no MS, aprovado e financiado pela CAPES/MEC/NEP através do edital destinado ao Observatório da Educação Escolar Indígena, 2009. A fim de atender as prerrogativas éticas da pesquisa, foram omitidas as identificações dos autores das redações.

curso é apropriado, que ele não detêm os valores daquele discurso e que seus méritos se justificam pelo fato de ele ser um índio, ou seja, é mérito porque, de um índio, considerado incapaz, não se tem expectativas de realizações, o que potencializa, sob uma outra perspectiva, imagem de incapaz e dependente. (LIMBERTI, 2012).

Partindo do pressuposto de que todas as relações humanas são realizadas a partir de um processo linguístico e ideológico, construído sócio historicamente, buscamos evidenciar alguns pontos desse processo que contribuem para a formação da identidade indígena. Uma identidade ainda em construção que, inevitavelmente está sendo formatada de maneira estereotipada carregada de atribuições negativas. Os reflexos dessa identidade estigmatizada podem ser observados nas palavras de um professor indígena guarani do município de Dourados – MS.

Antigamente ou dia de hoje a maioria dos brancos não valorizam eles só discrimina ou tem preconceito e não ajuda mesmo que ele não conhece a personalidade dos povos indígenas. (...). Os indígenas antigo nunca se deu conta de que eles tinham que estudar, eles sempre tiveram medo porque os não índios humilhavam, viam eles como se fosse uns bicho do mato que não sabiam de nada. (Índio Guarani).

A narrativa acima nos sugere ressaltar a capacidade que os discursos ideológicos possuem em estabilizar, ou seja, buscar a imposição de uma aparente ordem social. Ao comparar o outro como bicho irracional que, “não sabiam de nada”, automaticamente, já determinavam o seu lugar na sociedade e, conseqüentemente, delimitavam quais as possibilidades de acesso aos bens fundamentais como a educação. Esse outro não está dentro dos parâmetros positivos que foram atribuídos à identidade do eu, parâmetros esses estabelecidos discursivamente, logo inferimos que a sustentação desses parâmetros que determina quem é ou não é, está diretamente ligada aos discursos, ou silenciamentos, visto que o silêncio também possui seu significado. Esse processo de classificação é reflexo de discursos institucionalizados, os quais buscam a formação de uma identidade sem diferenças, mesmo que para alcançar esse objetivo seja necessário desconstruir a identidade de uma população, como relata o indígena guarani na narrativa a seguir:

Antes da chegada do Europeus aqui no continente americano. A educação indígena eram diferente dos europeus. Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para a igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneiras de ser, deixar de ser índio. Não estava a buscar o interesse dos índios mas sim dos brancos. (Índio Guarani).

Os discursos existem a partir de um confronto de forças que apontam que algo não está resolvido, assim, o discurso de igualdade racial e social só existe em oposição ao de desigualdade. Portanto, é possível afirmar que não somos a origem de nossos discursos, estamos sempre falando a partir de outros discursos. O que pronunciamos não está em nós, foi construído socialmente. Esse cruzamento de discursos é conceituado como Interdiscursos, que segundo Maingueneau pode ser considerado como:

Um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (MAINGUENEAU, 1993, p. 113).

Assim, os discursos indígenas de hoje são representações de acontecimentos de um passado de imposição de outro modo de viver. Outros costumes, outra cultura, outra língua, outros valores, entre esses valores impostos está a educação escolar que não fazia parte de sua cultura, porém hoje é vista pela população indígena como de fundamental importância para sua sobrevivência em meio a população não indígena.

Educação formal (ou educação do não índio), como acesso às melhores condições de vida, são discursos não condizentes com a cultura indígena. Porém, um indício de que o indígena da atualidade não pode mais viver somente com base nos costumes de seus antepassados, está refletido em seus discursos ao expressarem de que forma eles pretendem uma educação formal. “Nos guarani queremos que a educação tenha mantendo na nossa própria realidade. O país, estado o município aceita que a educação funciona na nossa língua e na nossa realidade”. Assim eles enfatizam a necessidade dessa Educação considerar seus costumes, e principalmente sua língua, como forma de assegurar sua identidade, como proposto na narrativa a seguir.

Por isso precisamos permanecer esse curso específico para os povos que não tem acesso às vezes com esse curso que tem nem que se ingressar nesse capacitação que ali nós vamos se sentir melhor como indígena e como igual a todo, esse curso não ensina os indígenas perder sua identidade, cultura, língua. (...). Portanto alguns creem que educação faz a diferença e por isso ainda continuam a luta, com o objetivo de ser o exemplo a comunidade e poder ajudá-los, sem perder o seu costume, cultura, tradição a sua identidade de ser com orgulho índio. (Índio Guarani).

Esses relatos evidenciam as interferências de outros discursos e, por conseguinte, outros costumes que corroboram para a construção desse sujeito indígena do século XXI, visto que para serem “igual a todo”, estão em busca de valores que não são exatamente originários de seus costumes, uma vez que, sua cultura tem como base a oralidade e não a escrita, como reforçada nesta narrativa: “Pois tornaram a ser dependente a algo que não fazia parte da vida deles”. Isso nos remete a inferir que ser igual pode ser entendido como, ter igualdade no sentido de direitos a bens fundamentais, neste caso a educação, visto que, mais adiante o sujeito coloca que esse desejo está condicionado a, não perder seus costumes e identidade.

O discurso “querer ser igual”, em oposição ao mesmo tempo ao “ser indígena com orgulho”, pode ser interpretado, como nos sugere Hall (2007) de uma identidade fragmentada e contraditória, constituído por interferências de várias outras identidades, ao mesmo tempo. Também pode ser visto como uma forma de afirmação de identidade, considerando que as identidades se constituem por meio das diferenças, ou ainda, como a construção de uma nova identidade. A identidade de um indígena guarani que não vive mais em uma aldeia isolado dos não índios.

Deste modo, podemos perceber que as narrativas indígenas apresentadas aqui, podem ser entendidas como uma atitude responsiva à todas as imposições direcionadas a sua população, uma vez que considerando todo percurso histórico de seu povo, percebemos que a todo tempo eles aparecem em situação de obediência. Assim, obrigados a aceitarem todas as decisões que lhes foram imputadas. Entretanto, depois de tantas imposições e na tentativa de se sentirem inclusos buscam outros valores, pois percebem que não é mais possível viver como seus antepassados.

Talvez porque naqueles tempos a civilização ocidental lhes era desconhecida, não tinham a necessidade de serem instruídos através de escola e universidades; talvez porque talvez ainda tivessem suas florestas preservadas, seus rios límpidos e abundantes, suas terras férteis, animais e frutas silvestres que lhes servisse de alimentos; não conheciam a política, não precisavam desenvolver-se economicamente, enfim, eram parte da natureza, não precisavam da Educação. (Índio Guarani).

A partir das narrativas indígenas, podemos inferir que as mesmas vêm somar com as contribuições de Hall, quando o mesmo postula que as identidades estão em processo constante de construções e desconstruções. “Antigamente, os indígenas não se preocupavam com a educação dos brancos. (...). Os tempos mudaram. Não estamos mais no século

XVI. Para nós, os indígenas, a educação também se tornou uma necessidade”.

Esse indígena contemporâneo vem ratificar que a ideia de sujeito unificado autossuficiente já não se sustenta mais. Na atualidade as possibilidades de novas identidades são inúmeras, assim, idealizar ter uma identidade fixa a todo o momento é contraditório. Entretanto, o conceito de identidade fixa ainda é esperado como o ideal, pois, mesmo em tempos de pós-modernidade, declarar-se como sujeito com várias identidades ainda é motivo para estranhamento. Logo, os discursos que idealizam o sujeito indígena, na visão da sociedade dominante, ainda se reporta aquele índio de cocar arco e fecha que vivia nas matas e se sustentavam da caça e da pesca. A esses indivíduos não é permitido assumirem mais de uma identidade, ou seja, a eles cabem apenas a identidade que lhes foram atribuídas – ser índio, “bugre”, ou seja, o genérico. Assim, toda a construção histórica relacionada ao indígena de forma negativa, contribui para determinar qual identidade ele deve assumir. Essa determinação parece contradizer as colocações de Hall (2003) em que na atualidade não é possível uma pessoa ter apenas uma identidade fixa, sem resquícios de outras identidades, há possibilidades de novas identidades.

Elas carregam os traços das culturas das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2003.p. 88-89).

Os discursos que sustentavam esse objetivo de identidade indígena são discursos que procuravam difundir uma verdade que visava desqualificar tudo que estivesse relacionado ao outro, ele tinha que “aprender ser branco”, “deixar de ser índio”, enquanto que todos os adjetivos positivos eram direcionados a eles (os colonizadores). Assim, entendemos que a construção discursiva de uma identidade está arrolada as relações de poder que buscam estabelecer uma verdade absoluta, que na realidade não existe, visto que verdades são construções sociais, que estão em constantes mudanças e que transmitem as representações sociais determinadas pelo poder. Logo, a posição de Hall (2003) dialoga com a situação atual da população indígena, quando diz que as identidades nacionais não estão livres do jogo de poder e as contradições internas, visto que é formada por uma diversidade significativa.

Desse modo, as representações ideológicas construídas de forma negativa em relação à identidade do indígena, buscam constantemente

determinar seu lugar e qual a identidade que deve assumir. Portanto, os discursos que fomentam as desigualdades e propagam uma imagem estereotipada das minorias étnicas precisam ser combatidos, pois seguindo as colocações de Bhabha, “A imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade”. (BHABHA, 1998, p. 9).

3. *Identidade e avaliação no ambiente escolar*

De acordo com a história da educação no Brasil, podemos inferir que o modelo de educação brasileira que se iniciou com os Jesuítas e que perdurou por muito tempo, tinha como objetivo central transformar o índio em não índio. Esse fato histórico é refletido, na narrativa do professor indígena guarani:

A educação escolar para os povos indígenas remonta uma longa história. Desde a colonização nos povos indígenas tivemos uma educação de forma integracionista, ou seja, de tal forma que nos povos indígenas se integrasse numa só cultura, deixar tudo o que é nosso, a nossa cultura. (Professor Indígena Guarani, MS).

Assim, os jesuítas mantiveram o controle da educação escolar durante todos os séculos XVI e XVII. Porém, segundo Aranha (1989), não havia um modelo efetivo de avaliação, o sistema de ensino jesuítico era fundamentado na memorização através de exercícios que tinha como objetivo a fixação e repetição. Por conseguinte, aqueles alunos que se saíam melhores nas atividades, tinham como função auxiliar o professor aos sábados, momento em que as classes inferiores repetiam as lições, nas chamadas sabatinas.

A avaliação no ensino Jesuíta tinha, portanto a função de disciplinar os alunos, e a educação era diferenciada para a elite e para as classes populares. Essa discriminação tornou-a uma educação elitista, de caráter tradicional, que se preocupava com a transmissão da cultura geral, universalizada, de forma memorialística e repetitiva, além de transmitir um ensinamento que não estabelecia relação com a vida dos alunos. (COMIS, 2006, p. 137)

A partir das colocações da autora, fica evidente que o objetivo daquele modelo de avaliação sugeria ser um método punitivo, visto que sua ênfase centrava na capacidade de memorização e repetição sem o mínimo de reflexão. Logo, esse modelo avaliativo, não buscava verificar o aprendizado do aluno, assim, pode ser considerado como uma forma de classificar entre bons e ruins e, conseqüentemente, excluir. Essa característica punitiva da educação escolar daquele tempo pode ser detectada na narra-

tiva atual de um professor indígena guarani. “Antigamente a educação para os povos indígenas era castigo, porque não era como eles queriam”. (Fonte: Redação do vestibular do Teko Arandu, 2010).

O trauma referente ao modelo de educação do não índio ainda presente no comportamento de muitos indígenas é fruto de mais de cinco séculos de negação de sua cultura e principalmente sua língua, o que inevitavelmente, influencia na construção da imagem indígena, valores e avaliação atribuídos aos mesmos, que segundo a autora a seguir, foram inseridos em suas culturas a partir de outro ponto de vista, diferentemente dos indígenas. Imagem e valores que ao longo tempo são reforçados por discursos como “bestialidade, Bicho, vadiagem e principalmente incompetente” e que inevitavelmente ecoam até o presente momento. São discursos e avaliações nesse sentido que possibilitam narrativas como as que trataremos posteriormente. Desse modo, Limberti (2012, p. 162-163) sugere que:

Todas as avaliações das relações com os índios, que produziram sua imagem, foram feitas pela escala de valores do não índio e teve um percurso em sua construção. A partir do momento em que o processo de colonização começa a se desenvolver, a imagem do paraíso se desvanece, recategorizando a “bondade” e a “inocência” dos índios. O mesmo discurso que constrói o *bom selvagem*, constrói, fora do paraíso, o índio como *incompetente*.

Essas questões são recorrentes em nosso cenário, mas por certo são vivenciadas em cenários diversos onde há povos em situação de minorias, como o negro, moradores de fronteiras, em comunidades de imigração e cenários complexos como são os cenários indígenas. Nesses, principalmente em Dourados – MS, há um olhar negativo quanto à produtividade escolar. Em reunião com professores indígenas, um deles “informalmente” comentou “que as crianças indígenas não são como as da cidade, que as da cidade já nascem mais espertas”. Assim, podemos entender esse discurso como um reflexo da imagem do índio construída durante a história e juntamente a ele a avaliação que o professor faz a respeito da competência de seus alunos, pois foi e é dessa forma que são classificados pelos não indígenas e conseqüentemente, esse discurso, por ser constante, passa a ser repetido, até mesmo pelos próprios indígenas, como num jogo de espelhos, como nos sugere a citação:

Como um caleidoscópio, em que a imagem é o resultado de um arranjo das posições das contas em relação ao jogo de espelhos e ao olho do observador, uma imagem que se cria é o resultado do arranjo entre as impressões(contas) que se tem do objeto, a partir de um imaginário (jogo de espelhos) e do conjunto de expressões e estados da alma (olho) do observador. (LIMBERTI, 2012, p. 139-140)

Considerando que a imagem é resultado do arranjo e esse está correlacionado ao estado da alma do observador, podemos inferir que essa imagem refletida não será desprovida de uma avaliação neutra, ou seja, a partir de uma ideologia construída sócio historicamente. Logo, avaliar é considerada uma atividade humana, e constante, entretanto não pode ser vista como uma atividade neutra, sem inferências ideológicas, considerando que toda atividade humana é permeada pelo discurso que não somos a origem do próprio discurso, avaliar também é resultado de um comprometimento ideológico.

Não há atividade humana neutra. Todas são axiologicamente definidas. O ser humano não age sem fins – independentemente de quais sejam e de que nível de consciência estejam. Poderão ser fins considerados positivos ou fins negativos, poderão ser finalidade que estão manifestadas no nível da consciência o que estão assinaladas nas camadas do inconsciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores. (LUCKESI, 2002, p. 106)

Assim, o valor, se positivo, ou negativo, atribuído a avaliação, também é resultado de reflexos ideológicos. Ao dizer que *as crianças da cidade são mais espertas que as da aldeia*, no sentido de desempenho escolar, a professora estava apenas reproduzindo um discurso avaliativo de que a educação escolar indígena é *menos*, que os indígenas são *atrasados*, entre outros, neste caso, discursos negativos, que foram imposto a eles.

Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida – dos mais simples aos mais complexos –, ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro. (LUCKESI, 2002, p. 106)

Entendemos que há diferenças comportamentais, culturais e de acesso aos bens culturais e letrados, mas isso não significa ser intelectualmente *menos* que as outras crianças. Há um índice de repetência preocupando as estatísticas das secretarias de educação dos municípios, há evasão em números significativos. É nesse espaço que pensar e aplicar instrumentos de avaliação podem corroborar com o olhar negativos em relação aos representantes de grupos menos prestigiados.

A narrativa de um professor indígena vem confirmar com as percepções de que é preciso buscar e fazer a diferença, é preciso aproveitar o lugar de poder que alguns indígenas ocupam na comunidade indígena, como professores que elaboram o currículo escolar e tentar mudar o que está posto.

Ai eu pego um espaço que eu tenho autonomia e poder e faço a mesma coisa do branco né, ai eu tó oprimindo o meu povo né. Eu sempre tenho falado assim *do branco matar a gente, sim, agora a gente mata a gente isso é outro né*, então a gente tem que pensar bastante mesmo a autonomia, os projetos né. As vezes a gente faz os projetos acaba fazendo o modelo do outro enquadrando agente mesmo né, nossa avaliação tem que ser diferente né. (Professor Indígena Guarani – MS)

Desse modo, partindo do pressuposto que avaliação exclui e invisibiliza, podemos entender a narrativa “do branco matar a gente, sim, mas a gente mata a gente isso é outro” como uma assertiva da realidade histórica indígena, uma vez que o branco pode errar em pensar um dispositivo avaliativo que não condiz com a realidade indígena, por não saber (ou não querer saber), mas o indígena não pode cometer esses mesmos erros, visto conhecer suas particularidades e as necessidades de sua comunidade. Logo, a narrativa demonstra ser uma avaliação crítica da situação em que estão inseridos, ou seja, uma crítica no sentido de construção de um dispositivo avaliativo que atenda as peculiaridades das escolas indígenas e a percepção de que é preciso “pensar bastante mesmo a autonomia”, no sentido de trilhar um mesmo caminho. Isso sugere que no contexto enunciativo em que o sujeito fala de si é possível perceber um movimento de subversão à mesma formação discursiva que o permite falar. Logo, esse processo de enunciação, que permite ao sujeito falar de si, pode ser entendido não somente como um modo de assujeitamento, em que o sujeito é interpelado por uma verdade pré-construída discursivamente, mas também como uma forma de resistência aos instrumentos que tentam modalizar os sujeitos a um estado de normalidade a partir, apenas, de um ponto de vista.

4. Considerações finais

Ao entendermos que todo processo de construção sócio histórico está relacionado com a linguagem, podemos sugerir que analisar o discurso é tentar entender a língua com toda sua complexidade, isso implica mobilizar outros campos de saberes. As colaborações dessas outras fontes podem ser constatadas a partir da concepção de que não existe história única, que os discursos proferidos na atualidade não são novos, e eles são construções históricas que carecem de uma interpretação.

Assim, analisar discursos não significa resolver o caos instalado em uma determinada sociedade, mas é tentar compreender porque aquele discurso está produzindo sentido. Portanto, é preciso entender que a aná-

lise do discurso não está sobre um território tranquilo, visto que os discursos não são transparentes, o analista é quem vai atribuir sentidos a partir da materialidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COMIS, D. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, vol. 5, p. 135-144, 2006. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/publicacoes/dialogia/dialogia_v5/dialogov5_4j28.pdf>. Acesso em: 26-07-2013.

DIJK, Teun A. van. (Org.). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. *Uma leitura dos indicadores avaliativos – Província Brasil. O caso das escolas indígenas no MS*. Dissertação de Mestrado: UFGD, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Colégio de France, pronunciada em 02-12-1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *La arqueología del saber*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Trad.: Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *A imagem do índio: discurso e representações*. Dourados: UFGD, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências da análise do discurso*. Trad.: Freda Indursky. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

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

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEC, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Contraponto, 1996.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.