

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**

Iara Tatiana Bonin

**E POR FALAR EM POVOS INDÍGENAS...
QUAIS NARRATIVAS CONTAM EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

Porto Alegre
Janeiro 2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B715p Bonin, Iara Tatiana

E por falar em povos indígenas... : quais narrativas contam em práticas pedagógicas? /

Iara Tatiana Bonin ; orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira. - 2007.

220 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação indígena – Prática pedagógica – Narrativa. 2. Estudos culturais. 3. Pedagogia da diferença – Identidade. 4. Foucault, Michael. 5. Bhabha, Homi. 6. Hall, Stuart. 7. Bauman, Zygmunt. 8. Bosi, Alfredo. 9. Skliar, Carlos Bernardo. 10. Larrosa Bondía, Jorge. 11. Silveira, Rosa Hessel. 12. Arfuch, Leonor. 13. Said, Edward. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU – **376.742(81)**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Iara Tatiana Bonin

**E POR FALAR EM POVOS INDÍGENAS...
QUAIS NARRATIVAS CONTAM EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre
Janeiro 2007

Tive um chão
(mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.
Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas...

(*As Ensinações da Dúvida*, Thiago de Melo)

RESUMO

Este estudo dedica-se à análise de discursos sobre povos indígenas que, circulando em diferentes meios, são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior. Para isso, investiguei narrativas produzidas por 68 estudantes de duas instituições situadas na Grande Porto Alegre, em cursos que preparam para o magistério. Foram realizados momentos específicos para a produção de narrativas, em quatro grupos distintos, sendo um organizado a partir de um curso de extensão e três outros, programados em momentos específicos, dentro do cronograma de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia. Considerei, nesta pesquisa, o conjunto de narrativas orais produzidas nos quatro grupos, os textos escritos e/ou desenhos feitos pelos estudantes e outros materiais trazidos para os encontros, bem como minhas anotações em um caderno de campo.

As questões que mobilizaram o meu pensar durante esse processo de investigação foram as seguintes: quais discursos estão produzindo povos indígenas em narrativas de estudantes do ensino superior? Quais narrativas adquirem visibilidade para estes estudantes e que efeitos de verdade são produzidos? A partir de que fontes de informação e de que saberes os povos indígenas são nomeados e descritos no contexto escolar? Quais significados articulam-se nessas narrativas? Quais marcadores sociais são mobilizados e quais oposições binárias servem para caracterizar os povos indígenas? Como os estudantes se inserem e como são posicionados/ posicionam-se na produção dessas narrativas?

Situo minha pesquisa na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, problematizando práticas de significação que constituem e posicionam diferentemente os sujeitos em relações de poder/saber. Adquirem relevância, neste estudo, noções como cultura, linguagem, sujeito, poder, verdade, identidade e diferença, que problematizo tomando como referência estudos de Michel Foucault, Stuart Hall, Homi Bhabha, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Núria Ferre, Kathryn Woodward, Rosa Hessel Silveira, Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Costa e Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

Tomando o conjunto de narrativas produzidas sobre povos indígenas na pesquisa, defini três eixos de análise: discursos que participam na produção de nacionalidades; discursos que produzem sujeitos em práticas escolarizadas e discursos que operam estratégias de narrar por estereótipos. Estas unidades serviram como pontos de convergência de sentidos e possibilitaram o exame de práticas diversas, ancoradas em determinados regimes de

verdade. No primeiro eixo estabeleci algumas relações entre maneiras utilizadas pelos estudantes para narrar os povos indígenas e discursos históricos, literários, iconográficos, didáticos. Interessaram-me, nesta parte do trabalho, os efeitos da articulação entre povos indígenas e identidade nacional. Discuti também alguns deslocamentos nos sentidos de nação na atualidade. No segundo eixo examinei determinadas práticas institucionalizadas em currículos escolares para a abordagem da temática indígena. As práticas analisadas foram aquelas narradas pelos estudantes, especialmente nas experiências de escola básica, e meu interesse era investigar efeitos desses discursos, que conferem certo tipo de visibilidade aos povos indígenas. Chamou minha atenção a recorrência de relatos sobre a comemoração do Dia do Índio, abordagem da temática que adquire contornos específicos, colaborando para marcar o que deve ser lembrado e o que, em decorrência, deve ser esquecido. No terceiro eixo discuti a produção de estereótipos como estratégia discursiva ou seja, como uma forma de conhecimento e de identificação que imprime certa ordem, produzindo práticas e posicionando sujeitos. Analisei efeitos de articulações estabelecidas entre índio-natureza e entre práticas indígenas-pensamento mágico, abordando também maneiras de narrar a presença indígena em centros urbanos. A articulação produzida entre índio e natureza funciona como uma espécie de chave de leitura, sendo os povos indígenas narrados como habitantes naturais da floresta, lugar geográfico e social que produz também um conjunto de atributos, colados ao corpo, apresentados como sendo próprios da natureza indígena.

É possível dizer que as narrativas estereotipadas sobre povos indígenas são movimentos de captura, para tornar a diferença semelhante, para marcá-la nos corpos, responsabilizando o outro pelo que nele se estranha e fixando atributos e lugares sociais. Argumento que, na produção de sujeitos indígenas e não-indígenas, operam discursos múltiplos que se enlaçam, se fortalecem, se opõem e, desse modo, constituem e engendram identidades e diferenças, em relações de poder e saber. Analisar as narrativas dos estudantes possibilitou entender identidades e diferenças como produções na cultura, operadas cotidianamente, no entrelaçamento de distintas práticas de significação, que fabricam, posicionam e governam sujeitos. Os significados são produzidos e se instituem em negociações, embates, jogos de força cotidianamente realizados. Nestas práticas, vão sendo construídos aqueles que são narrados, como também aqueles que narram.

ABSTRACT

This study is devoted to analysing discourses on Indigenous folks who, circulating in different environments, are articulated in higher education students' narratives. So I investigated narratives by 68 students from institutions located in Porto Alegre City in courses preparing future teachers. There were special moments for the production of narratives in four different groups, in which one of them was organised from an extension course, and the other three were designed in specific moments within the curriculum provided by teaching courses. I considered in this research the set of oral narratives produced in all four groups, the written texts and/or drawings by students and other materials brought to the meetings as well as my notes in a field notebook.

The issues caused me to ponder during this investigative process were the following: which discourses are producing Indigenous folks in higher education students' narratives? Which narratives get visibility for these students and which true effects are produced? Which information and knowledge sources Indigenous folks are named and depicted from in the school context? Which meanings are articulated in these narratives? Which social markers are used and which binary oppositions characterise the Indigenous folks? How students are embedded and how they position/are positioned in producing these narratives?

My research is located in the poststructuralist Cultural Studies perspective, problematising meaning making practices which constitute and position differently subjects in relation to power/knowledge. In this approach, notions such as culture, language, subject, power, truth, identity and difference are very important. Authors like Michel Foucault, Stuart Hall, Homi Bhabha, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Nria Ferre, Kathryn Woodward, Rosa Hessel Silveira, Tomaz Tadeu da Silva, Marisa Costa, Alfredo Veiga-Neto, among others, from their productions in this field, help us to analyse.

Taking into consideration the set of narratives about Indigenous folks in the research, I have defined three analysis axes: discourses shaping the nationalities; discourses inventing subjects in school practices and discourses operating narrating strategies by stereotypes. These units have been used as meaning convergence points and have allowed analysing many practices anchored in particular regimes of truth. In the first axis, I have established relationships between ways students have recounted Indigenous folks and historical, literary, iconographical and didactical discourses. In this part of the work I am concerned with the effects from the articulation between Indigenous folks and the national identity. I have also

discussed some displacements in nation meanings in the globalisation era. In the second axis, I have examined particular established practices in curriculum to approach the Indigenous theme. The analysed practices were those recounted by students, especially in primary school experiences, and I have been concerned with effects of these discourses, which provide a kind of visibility for Indigenous folks. What has attracted my attention was recurrence of certain narratives about the Indigenous Day celebration, an approach of a theme having particular contours in classroom, helping to highlight what should be recollected and what should remain in oblivion. In the final axis, I have discussed stereotype making as a discursive strategy, that is, as a way of knowledge and identification that provides a particular order, producing practices and positioning subjects. I have analysed effects of articulations established between the Indigenous and nature, and between Indigenous practices and the magician thought, approaching also ways to recount the Indigenous presence in the urban centres. The articulation made between the Indigenous and nature works as a kind of reading key, the Indigenous folks being recounted as natural inhabitants from the forest, a social and geographical place also producing a set of characteristics, attached to the body, provided as belonging to the Indigenous nature.

It is possible to say that stereotyped narratives about Indigenous folks are capturing movements to make difference similar, stamp it on the bodies, blaming on the other for what is strange in him/her and establishing characteristics and social places. I argue that in inventing Indigenous and non-Indigenous subjects, multiple discourses work by entwining, strengthening, resisting and so shaping and inventing identities and differences in power and knowledge relationships. Analysing the students' narratives allowed understanding identities and differences as productions daily working in the culture, in the entwining of different meaning makings, which invent, position and govern subjects. Meanings are made and established in daily trades, clashes and power games. In these practices, those who are recounted and those who recount are both constructed.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos os estudantes que fizeram parte desta pesquisa, compondo os quatro grupos e aceitando minhas proposições de conversa. Muito obrigada pelo conjunto de narrativas confiadas a mim, sem as quais não haveria possibilidades de realização desta tese.

Minha gratidão a você, Roberto, pelo amor compartilhado em tempos de turbilhão e de calma e por seguir ao meu lado semeando esperanças e sonhos de mundo melhor. Agradeço também pelas contribuições teóricas, nos muitos momentos de conversa e chimarrão, e por desafiar-me a ir além, em momentos que eu ensaiava um ponto final.

Agradeço a você, Camila, pela felicidade cotidiana de ser sua mãe, pelo amor que vejo em seus olhos e que sinto em seus abraços, e pelo muito que com você aprendo todo dia, compartilhando sua agoniada busca por novidades.

Minha gratidão a vocês, mãe, pai e minhas irmãs. À Célia, mãe que me ensina a ser batalhadora e persistente, pela forma generosa e suave com que semeia seus conselhos, sua sabedoria e seu sorriso no caminho de tantas pessoas – ensinando-as a agarrar-se à vida e a entregá-la quando é hora de seguir viagem. A João, meu pai, que tem me ensinado aquilo que aprendeu no cultivo de roças viçosas, que a vida cumpre ciclos e se renova mesmo quando o controle nos escapa. À minha irmã Jiani, de espantoso talento profissional, que alia conhecimento e afeto em sua trajetória de professora e pesquisadora. Sou grata à vida que nos permitiu nascer sob um mesmo horizonte. À Ana Célia, nos presentear com a vivacidade de seus dois filhos Tiago e Lucas, meninos que mantêm acesa, em nós, uma fagulha de infância solta pelos campos.

Sou grata a você, Edy, pela atenção e generosidade com que nos acolhe, no aconchego dessa casa de mãe e desse imenso coração. Agradeço também a Gabriel, Josi, Marco, Zé, Lena, Juliano, Yan e Milena, pelas horas de sossego e de convivência em família, nos almoços de domingo e no chimarrão compartilhado ao fim da tarde.

Grata aos amigos do Cimi que, nos caminhos que tenho trilhado, se tornaram imprescindíveis e seguem comigo, mesmo à distância. Agradeço especialmente ao Eduardo, que continuamente me presenteia com inspiradoras sugestões de texto. Grata pela amizade sincera que me dedica e pelo incentivo repetido num “vai, você consegue!”

Minha gratidão a você, Rosa Hessel Silveira, orientadora deste trabalho de tese, pelo exame detalhado do texto, pelas horas dedicadas numa competente e comprometida

orientação, dosada com afeto e liberdade. Agradeço porque acolheu com ternura minhas escolhas, entendeu minhas ansiedades, respeitou os meus tempos na produção da escrita e, em momentos chave, respondeu todas as minhas perguntas com muitas e valiosas referências de leitura. Pelo muito que com você aprendi na pesquisa e na vida, grata sempre!

Muito obrigada a vocês, professoras que compõem minha banca, Maria Lúcia Wortmann, Nádia Silveira de Souza, Maura Corcini Lopes e Lúcia Helena Rangel pelas valiosas sugestões na defesa da proposta de pesquisa, pela leitura atenta e criteriosa de meu texto, manifestada em pareceres que foram meus companheiros de viagem, e que me foram abrindo possibilidades, apontando caminhos, ampliando perspectivas de análise.

Sou grata aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais pela transparência e seriedade no processo de seleção e por me ter acolhido, pesquisadora outra. Gostaria de destacar, de uma longa lista de nomes, alguns dos professores com quem tive o prazer de conviver em seminários e disciplinas – Rosa Hessel Silveira, Maria Lúcia Wortmann, Carlos Skliar, Nádia Geisa S. Souza, Alfredo Veiga-Neto, Dagmar Meyer, Marisa Costa e Maria Stephanou. Eles são, para mim, grandes mestres porque, em suas práticas pedagógicas, possibilitam estranhar, problematizar, indagar, desacomodar o pensamento.

Tive muito prazer em partilhar momentos, segredos, escolhas e vivências com vocês, dotorandas de meu grupo de orientação. Por isso um obrigado gigante às amigas Lucena, Cláudia, Bela, Ninha, Letícia e Simone pelo companheirismo na busca de caminhos de pesquisa e pelo afeto que cultivamos para além das fronteiras acadêmicas. Um obrigada especial à Leda e Cláudia, que fizeram a leitura integral deste texto, pelas correções e necessários ajustes, nas linhas e entrelinhas.

Grata aos Professores do Departamento de Estudos Especializados, à querida Ilza, e à Denise, Pyty, Helvécio, Beatriz, Naira, Nalu, Cida, que me acolheram como professora e compartilharam generosamente suas experiências comigo. Muito obrigada também à Roseli, por tornar minhas tardes mais sorridentes.

Agradeço aos estudantes que cursaram as disciplinas ministradas por mim nos dois anos em que fui professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Pelo muito que com vocês aprendi, pelo carinho demonstrado e por encher de juventude e dinamismo as salas de aula que temporariamente habitamos.

Agradeço ao NECCSO, núcleo de pesquisa do qual faço parte e à CAPES, pelo tempo que me foi propiciado dedicar aos estudos, possibilitado pela bolsa de doutorado.

Um “virtual” obrigada aos autores dos muitos textos que li – alguns deles aparecem claramente marcando minha escrita, minhas escolhas, minha maneira de fazer-me pesquisadora.

Aprendi que se depende sempre,
de tanta, muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente sente
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente entende
que nunca está sozinho por mais que pense estar.
...É tão bonito quando a gente vai à vida
nos caminhos onde bate bem mais forte o coração!
(Gonzaguinha)

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	7
UM COMEÇO: A TESE, O TEMA E AS PERGUNTAS QUE MOBILIZAM MEU PENSAR	15
1. REUNINDO FERRAMENTAS DE TRABALHO.....	19
1.1. MEMÓRIAS INVENTADAS	20
<i>Retalhos de Histórias e de Identidades</i>	21
1.2. DAS ESCOLHAS TEÓRICAS E DO QUE SOU CAPAZ DE VER, OCUPANDO ESTE LUGAR	29
1.3. ESCOLHENDO REFERENCIAIS TEÓRICOS E MANEIRAS DE OLHAR.....	33
<i>Identidade, diversidade e diferença</i>	43
<i>Sobre narrativas e maneiras de contar a vida</i>	50
1.4. ESBOÇANDO CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO	53
<i>Escolhas Metodológicas e Fazeres da Pesquisa</i>	58
<i>Lugares Fabricados para produzir narrativas</i>	60
<i>Planejando os Encontros</i>	64
<i>Trilhas para a Análise das Narrativas</i>	66
2. NARRATIVAS SOBRE POVOS INDÍGENAS PRODUZINDO NACIONALIDADES	71
2.1. ENCENANDO NARRATIVAS DE NAÇÃO.....	72
<i>Articulação entre povos indígenas e identidade nacional em narrativas escolarizadas</i> .	79
2.2. NO COLO DE IRACEMA, NOS BRAÇOS DE PERI: A LITERATURA CONSTRUINDO SUJEITOS E NARRANDO A NAÇÃO.....	86
<i>Articulações entre discursos de romantismo e de indianismo: preencher os vazios de ausências atribuídas</i>	89
2.3. IDENTIDADE NACIONAL EM PRODUÇÃO NA ATUALIDADE	102
3. 19 DE ABRIL: O DIA DO ÍNDIO! PRÁTICAS ESCOLARES PRODUZINDO LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS	107

3.1. BRINCAR DE ÍNDIO	107
3.2. UMA VAGA LEMBRANÇA.....	111
3.3. A VISIBILIDADE INDÍGENA EM DISCURSOS COMEMORATIVOS E A INVISIBILIDADE DAS RELAÇÕES DE PODER	116
3.4. “HÁ VIDA NAS HISTÓRIAS DOS OUTROS”: ABRIR-SE PARA OUTRAS ABORDAGENS POSSÍVEIS DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA	122
3.5. OS POVOS INDÍGENAS E A INCLUSÃO CURRICULAR: MARCANDO LUGARES.....	129
4. ÍNDIO LEMBRA... O ESTEREÓTIPO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA, MARCANDO CORPOS E PRODUZINDO SUJEITOS.....	136
4.1. “ÍNDIO VIVE NA MATA, POR QUE ELES NÃO VOLTAM PARA O LUGAR DE ONDE VIERAM?": EFEITOS DA ARTICULAÇÃO ÍNDIO-NATUREZA.....	141
<i>Vivendo em Comunhão com a Natureza.....</i>	148
<i>Um “estojo de identidade indígena” marcando os corpos e posicionando sujeitos</i>	156
<i>“Nós não temos nada a aprender com a medicina indígena”: efeitos da oposição ciência-magia.....</i>	164
4.2. “AQUI NÃO TEM ÍNDIO, SÓ LÁ PROS ALTOS DO AMAZONAS”: A PRESENÇA INDÍGENA EM CENTROS URBANOS DESAFIANDO A ORDEM.....	169
<i>Produzindo outras formas de visibilidade no contexto urbano</i>	176
4.3. UMA REDE DE RELAÇÕES DE PODER-SABER	180
5. ENTRELAÇAMENTOS	183
5.1. MOVIMENTAR RECORTES.....	188
5.2. MOVIMENTAR DISCURSOS.....	193
5.3. MOVIMENTAR HERANÇAS	195
REFERÊNCIAS:.....	198
ANEXOS	208

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	208
ANEXO 2: RESENHA DO VÍDEO “AS CARAVELAS PASSAM”	210
ANEXO 3: RELAÇÃO DE ALGUNS SITES QUE ABORDAM A TEMÁTICA INDÍGENA	216

UM COMEÇO: A TESE, O TEMA E AS PERGUNTAS QUE MOBILIZAM

MEU PENSAR

Palavra viva
Palavra com temperatura
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento,
palavra!
Palavra dócil
Palavra d`água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em
mágoa
Qualquer feição de se manter palavra.
Palavra minha
Matéria, minha criatura,
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra!
[...]
Palavra boa
Não de fazer literatura,
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento...
(*Uma palavra - Chico Buarque*¹)

O que ocorre comigo neste tempo de produção da tese, tempo de reunir palavras, é uma experiência que transborda o tecido e que também me constitui *palavra, matéria...* texto *que me conduz e me escreve*.

O que me acontece, como pesquisadora, é ver este texto como *palavra viva, com temperatura*, e me ver nele, corpo maleável, *palavra d`água pra qualquer moldura*.

A experiência de produção da pesquisa e de escrita desta tese é o que conto aqui, de forma abreviada, com palavras emprestadas, produzidas, cambiantes. Escrever uma tese para registrar, ainda que provisoriamente, para dar relevo aos sabores e também ao que teve de prazeroso, de desafiador, ao que constituiu em mim vontades e deslocamentos. Tecer, nesta perspectiva, meu texto é conviver com o descentramento, com a qualidade de falar e *ser falado*, é contar com âncoras sempre provisórias.

O que me acontece, no ato de pesquisar, é movimento, é indagar, é inquietar o olhar, é acolher convites que os textos lançam, desejar segui-los, desejar fugir deles. É processo *que se acomoda em balde, em verso, em mágoa...*

¹ Álbum: *Uma Palavra*, 1995, Chico Buarque.

Na rede de muitos discursos e de diversos registros e paráfrases fui construindo meu “próprio” texto – *palavra boa/não de fazer literatura/mas de habitar*, mesmo que temporariamente. Essas palavras que trago para habitar meu texto e que reúno para eu mesma habitar, são polissêmicas, sociais, históricas, são fios que vão tecendo sentidos contextuais, como aprendi com Bakhtin (1995).

Palavra viva, palavra dita, palavra em uso, em narrativa, assumindo múltiplas tonalidades e gerando sentidos diferentes dependendo do contexto, da situação social, do gênero discursivo, do lugar ocupado pelo sujeito que fala. A palavra está sempre carregada de sentidos e vivências. Este entendimento da palavra me faz pensar que nenhum falante é o primeiro a proferir um discurso, mas sua fala se produz em falas de outros, sua palavra vai sendo produzida e produzindo, articulando sentidos construídos, em momentos singulares. É por essa razão que parte de meus esforços, na escrita desta tese, voltou-se a entender com que palavras e em que contextos se produziram sentidos sobre os povos indígenas e o modo como estes significados se articulam, instituindo verdades, produzindo sujeitos, em relações de poder.

O objetivo desta pesquisa de doutorado foi examinar os discursos produzidos sobre povos indígenas que, circulando em diferentes meios, são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior. Para isso, investiguei narrativas produzidas por 68 estudantes de duas instituições de ensino superior, situadas na Grande Porto Alegre. Foram realizados momentos específicos para produção de narrativas, em quatro grupos distintos, sendo um organizado a partir de um curso de extensão e três outros, em momentos específicos programados em disciplinas do curso de Pedagogia. A organização destes momentos e da proposta de problematização da temática indígena e os passos no processo da pesquisa serão apresentados mais adiante, na seção *Esboçando caminhos de investigação*.

Apresento, a seguir, as questões que mobilizaram o meu pensar durante esse processo de investigação.

- Quais discursos estão produzindo povos indígenas em narrativas de estudantes do ensino superior?
- Quais narrativas adquirem visibilidade para estes estudantes e que efeitos de verdade são produzidos?
- A partir de que fontes de informação e de que saberes os povos indígenas são nomeados e descritos no contexto escolar?

- Quais significados articulam-se nessas narrativas? Quais “marcadores sociais”² são mobilizados e quais oposições binárias servem para caracterizar os povos indígenas?
- Como os estudantes se inserem e como são posicionados/ posicionam-se na produção dessas narrativas?

Na elaboração do texto escrito dividi o trabalho em capítulos e em seções, seguindo eixos e recortes que fui estabelecendo durante o processo de análise. No primeiro capítulo, *Reunindo Ferramentas de Trabalho*, narro fragmentos de minha história pessoal e profissional, bem como algumas razões para que este problema de pesquisa se tornasse relevante em minha experiência. Dou relevo a teorizações e modos de abordagem da pesquisa, na perspectiva dos Estudos Culturais, destacando noções como linguagem, narrativa, poder, discurso, verdade, sujeito, identidade e diferença. Apresento, ainda, os caminhos traçados para a produção e a análise das narrativas sobre povos indígenas em práticas pedagógicas.

No capítulo 2, *Narrativas sobre povos indígenas produzindo nacionalidades*, estabeleço algumas relações entre maneiras utilizadas pelos estudantes para narrar os povos indígenas e discursos históricos, literários, iconográficos, didáticos. Interessou-me, nesta parte do trabalho, os efeitos da articulação entre povos indígenas e identidade nacional. Discuto também alguns deslocamentos nos sentidos de nação em tempos de globalização.

No capítulo 3 discuto narrativas sobre povos indígenas no contexto escolar. O título, *19 de abril: O Dia do Índio! Práticas escolares produzindo lembranças e esquecimentos*, faz alusão a práticas institucionalizadas na abordagem escolar da temática. Minha análise centrou-se em lembranças escolares dos estudantes que participaram desta pesquisa, prestando atenção aos efeitos de discursos comemorativos que conferem certo tipo de visibilidade aos povos indígenas. Apresento também outras abordagens da temática indígena na escola, nas quais se produzem narrativas diversas.

No capítulo 4, *Índio lembra...*, discuto a produção de estereótipos como estratégia discursiva que opera marcando corpos e produzindo sujeitos, bem como a utilização de marcadores sociais para narrar os povos indígenas. Analiso efeitos de articulações como

² Inspirada em reflexões de Meyer (2000), utilizo o termo *marcadores sociais* para indicar construções que funcionam para fixar identidades e diferenças, e que estão relacionadas a gênero, etnia, classe, raça, nacionalidade. O termo também serve para referir maneiras pelas quais os corpos são marcados, posicionados em relações assimétricas, indicando supostas diferenças de ordem biológica, fisionômica, moral, cultural, histórica, territorial. Marcadores sociais não têm um significado fixo, específico, único, mas sentidos que se localizam num tempo, numa cultura, numa história, numa sociedade determinada. Eles expressam uma vontade de poder e colaboram para legitimar e explicar práticas de subordinação, marcando origens e destinos para determinados grupos sociais.

índio-natureza e práticas indígenas-pensamento mágico, abordando também maneiras de narrar a presença indígena em centros urbanos.

No Capítulo 5, *Entrelaçamentos*, procuro estabelecer relações entre os eixos produzidos na tese, como estratégias de análise das narrativas, dando relevo a algumas teorizações produzidas ao longo do texto, destacando aspectos das narrativas e efeitos destas práticas na produção de sujeitos.

1. REUNINDO FERRAMENTAS DE TRABALHO

Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar
Venha pra minha tribo
Eu sou o cacique, você é meu par.
Índio fazer barulho, u-u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u-u...
Vem pintar a pele para a dança
começar.
Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar,
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá
Índio fazer barulho, u-u-u-u-u...
Índio ter seu orgulho, u-u-u-u-u...
Índio quer apito mas também sabe
gritar!
(*Brincar de Índio - Xuxa*).³

Há uma questão que norteia toda a construção do meu texto – uma vontade de problematizar e de desconstruir certa noção genérica de índio; para isso, escolhi alguns caminhos investigativos que permitissem indagar como e a partir de que relações de poder e saber se construíram e se constroem esses sentidos, que ancoragens eles possuem, a partir de quais articulações se tornam socialmente instituídos e parecem ser suficientes para nomear e narrar povos tão distintos, unificando histórias tão plurais.

No Brasil vivem hoje, pelo menos, 241 povos indígenas, falantes de 180 línguas, uma população crescente, que os dados do IBGE (2000)⁴ indicam ser de 734.131 mil pessoas. São povos diferentes entre si, que, na produção literária, historiográfica, antropológica, midiática, cotidiana, são nomeados de muitas maneiras: *índios, silvícolas, aborígenes, bugres, tribos, comunidades primitivas, sociedades indígenas, nações indígenas, comunidades autóctones, remanescentes, povos indígenas*. Assumo nesta tese o termo *povos indígenas*, por ser, em meu entendimento, o mais apropriado para mobilizar sentidos de coletividades que não estão subordinadas à outras, numa relação hierárquica. O termo povos indígenas foi recentemente assumido pelo Estado brasileiro, ao ratificar a Convenção 169/OIT, que afirma que os mesmos

são povos considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras

³ Álbum: Xou da Xuxa 3, 1999, Composição: Michael Sullivan e Paulo Massadas.

⁴ Censo Demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000. Disponível em: www.cimi.org.br.

estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

A promulgação desta Convenção em 2004 é, em minha análise, um importante passo na garantia dos direitos dos povos indígenas. Ela estabelece – como perspectivas de relacionamento do Estado com esses povos – o respeito às tradições, línguas e culturas, superando o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar ampla participação destes em decisões do Estado brasileiro, garantias que também estão estabelecidas na Constituição Federal de 1988. Os discursos da legislação relacionam-se e interagem com outros, produzindo efeitos, operando um campo de práticas que nos constituem, nos posicionam, nos disciplinam e nos governam. As formas pelas quais produzimos e narramos os povos indígenas, na intersecção de muitos discursos, também têm o efeito de produzir e governar a nós mesmos, estabelecendo o que é válido, o que nos diz respeito, o que somos ou podemos vir a ser.

A temática indígena permite pensar uma infinidade de indagações e propostas de pesquisa. Dentro desse amplo leque de possibilidades, considero importante marcar como foi se construindo e adquirindo relevância, para mim, esta possibilidade de pesquisa. Destaco, então, fragmentos de minha história pessoal e profissional.

1.1. Memórias Inventadas

Como contar uma história? Com quais palavras se conta? Quais recortes contam na composição de uma narrativa de nossa própria trajetória?

Logo de saída considero importante registrar que essa versão de minha história, articulada ao tema da pesquisa, é um modo de contar, um jeito de lembrar, uma invenção. O trabalho da memória, como argumentam Halbwachs (1990) e Bosi (1994) não produz o reflexo cristalino de um passado, mas resulta na reconstrução de acontecimentos, em certa ordem, em uma seqüência que pretende dizer algo, e dizê-lo de maneira convincente. A memória não é um rastro do passado, mas um processo conduzido no presente, com certo sentido (provisório) de quem somos e certa habilidade narrativa, afirma Larrosa (1996). Por isso, conto acontecimentos de minha história, procurando estabelecer ligações provisórias com o assunto que neste momento mobiliza minha vontade de pesquisar. Memórias que são

pequeninos tecidos, pontos de partida para ir compondo aos poucos minha proposta de pesquisa no doutorado. Estruturar essa proposta foi um trabalho que comparei à montagem de uma colcha de retalhos, pois as aproximações e articulações não são “naturais”, não decorrem de uma ordem necessária, única, definitiva, mas de escolhas que vão compondo uma narrativa, um tecido, com relevos e retalhos que parecem apropriados. Uma colcha de retalhos, como tecido contínuo, é uma ilusão que a costura produz ao unir pedaços, pois é feita de fragmentos, tal a verdade e o sujeito, na abordagem teórica dos estudos culturais pós-estruturalistas.

Quais retalhos se aproximam e se mesclam numa colcha? O tecido é produzido por uma sucessão de escolhas, de retalhos de que dispomos e que nos remetem a lembranças, a momentos amados e odiados, são recortes escolhidos de tecidos que suscitam e provocam algo em nós, que dão a pensar, ao serem aproximados de outros. Não nos são indiferentes os retalhos escolhidos para uma colcha e, assim, também não são indiferentes os recortes que escolhi para este trabalho: eles falam, articulam, constroem, desconstroem.

Pensar nas condições de produção da pesquisa como processo semelhante à confecção de uma colcha de retalhos me parece bastante adequado e me é familiar – sendo eu filha de uma costureira e neta de uma bordadeira de mãos habilidosas, cresci entre tecidos entrelaçados, linhas espalhadas pelo chão, alinhavos provisórios, bordados e costuras. Uma colcha de retalhos me inspira a pensar nas condições (não naturais) que possibilitam aproximar certos textos, compor com eles, produzindo sentidos tanto para quem constrói quanto para quem é convidado a passear em seus recortes. Permite também que eu pense em desconstrução não como destruição, mas como uma maneira de conferir mobilidade a algo que, ocupando um lugar determinado, nos fala de um modo particular e que, sendo deslocado, segue significando de maneiras diferentes.

Retalhos de Histórias e de Identidades

Nasci em Urubici, uma pequena cidade no interior de Santa Catarina que já foi um dia um vale coberto por pinheirais, território de caça e coleta do povo Xokleng⁵. Quando menina ouvia falar de “índios” como figuras genéricas de páginas “amareladas” dos livros didáticos:

⁵ Povo indígena pertencente ao Tronco Lingüístico Macro-Jê. Os Xokleng habitavam amplas regiões da serra catarinense e foram vítimas de um brutal processo de colonização que quase exterminou sua população. Vivem hoje em terras restritas, próximas ao litoral e sua população é de aproximadamente 2.000 pessoas.

“andavam nus, comiam raízes, moravam em ocas e adoravam o sol e a lua!” Li, mais tarde, como a maioria dos estudantes de minha geração, clássicos como *Iracema*, *O Guarani* e, no embalo dessas narrativas de José de Alencar, fui construindo idéias de índios altivos, nobres, valentes, seguindo contornos de discursos romantizados e de índios nus, agora recobertos por valores e sentidos ocidentais.

Meu pai era apaixonado por filmes de faroeste, e lembro de ter assistido alguns só para poder ficar acordada, como ele, até tarde. Foi “pela porta dos fundos”⁶ destes filmes norte-americanos que tive contato com discursos que apresentam os povos indígenas como violentos, vingativos, traiçoeiros e cruéis.

Na cidade da minha infância havia também aqueles homens e mulheres que, de tempos em tempos, apareciam vendendo alguns objetos artesanais e ervas que “curavam tudo”. Estes eram os “bugres”, diziam os mais velhos. Os “bugres” eram identificados como andarilhos, maltrapilhos, descuidados, relapsos no cuidado de si e dos filhos. Estes homens e mulheres indígenas que via em minha infância eram os Xokleng, mas para mim, como para muitos, aqueles não eram “índios de verdade”. Eles eram vistos com maior frequência em perambulações por seus antigos domínios, ocupados agora pela colonização. As terras que hoje abrigam a cidade são partes do território tradicional deste povo indígena, por onde as famílias Xokleng circulam e hoje ampliam, de certo modo, seus territórios de coleta, reunindo outros bens (originados não mais da mata, mas das doações, trocas, vendas de produtos, nas relações com os moradores do lugar).

Quando saí de Urubici e passei a residir em Florianópolis para cursar Pedagogia, surgiram outras possibilidades de encontro com os povos indígenas. Passei a lecionar em uma escola de ensino fundamental, e todo o ano, no mês de abril, tinha que enfrentar o desafio de tratar do “Dia do Índio” e do “Descobrimento do Brasil”, temas instituídos no currículo. Os livros didáticos que utilizei nesta época apresentavam informações genéricas e tipificadas acerca dos povos indígenas. Contavam sobre povos indígenas amazônicos especialmente, vivendo de produtos da mata, dançando rituais, povos descritos a partir de generalizações e estereótipos. Contavam da chegada das caravelas portuguesas e do “descobrimento” de novas terras, do heroísmo dos colonizadores frente à violência e hostilidade dos habitantes da floresta. A história indígena era assunto acomodado dentro de “datas comemorativas”,

⁶ A expressão *pela porta dos fundos* é utilizada pelo antropólogo José Augusto Sampaio, quando faz referência ao modo como a temática indígena é abordada em roteiros de filmes hollywoodianos que tomam o contexto indígena como cenário de uma história principal – histórias de heroísmo dos “mocinhos” (brancos) contra “bandidos” (índios).

estabelecidas no currículo como mecanismos de manutenção de certas versões sobre acontecimentos históricos e, ao mesmo tempo, de interdição de outras narrativas que disputam e entram em confronto com memórias oficiais.

Terminei a graduação em 1990 e fui tomada por um desejo inquietante de mudar os rumos de minha vida, quando soube do trabalho realizado com populações indígenas. Um amigo que retornava do Amazonas contou, deslumbrado, sua experiência de trabalho com povos que habitam o interior do estado, em que o rio Solimões é caminho, fonte de alimento, espaço de encontro com o desconhecido. Enquanto eu o escutava, minha imaginação ligava pontos de discursos dispersos, coisas que ouvia na televisão, nos filmes, nos jornais e livros. E o que meu amigo contava me conduzia a outros discursos, articulados numa narrativa que em muitos aspectos me surpreendia. Havia, na ocasião, um processo seletivo para ingressar no Conselho Indigenista Missionário – CIMI⁷, que desenvolve trabalhos com populações indígenas em diversas partes do Brasil.

Fiz as malas e segui as trilhas dessa nova experiência profissional. Iniciei o trabalho em uma cidade chamada Tefé, no interior do Estado do Amazonas. Foram três anos de subidas e descidas pelo rio Solimões, longos tempos de espera e um leque de formas de ver o mundo, que experimentei na convivência com oito povos indígenas diferentes: Kambeba, Kokama, Mayoruna, Ticuna, Miranha, Kanamari, Maku e Kulina. Meu trabalho, nesse período, consistia em assessorar processos de discussão sobre as escolas indígenas e sobre projetos pedagógicos que muitas dessas comunidades estavam formulando. A atuação não era restrita a experiências de escolarização: envolvia convivência, trabalho nos roçados, participação em rituais, em conversas que entravam noite adentro.

Chamava minha atenção o modo como cada povo construía narrativas de sua história, rearticulando passado e presente, projetando-se no futuro, e a importância assumida pela tradição oral na produção de identidades e de sujeitos. Também era interessante, para mim, observar o modo como estes povos narravam, sob diferentes perspectivas, as experiências de contato com a sociedade não-índia. As falas de anciãos eram valorizadas de maneira especial, e seus relatos eram produzidos puxando fios de memórias coletivas e tecendo com eles

⁷ O Conselho Indigenista Missionário é uma entidade vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB – que atua na defesa dos direitos dos povos indígenas, de maneira especial em apoio às lutas políticas pela garantia da terra, condição de sobrevivência destas populações. O trabalho desenvolvido pela entidade está baseado principalmente na presença cotidiana em aldeias e na assessoria aos movimentos indígenas que buscam assegurar a terra e garantir políticas públicas diferenciadas de atenção à saúde, educação, entre outras. A dimensão religiosa da ação do CIMI está relacionada à luta pela “vida em plenitude e para todos” e não se realiza em práticas de sincretismo religioso ou de catequese para povos indígenas.

narrativas atuais. Este era um lugar social importante, de assumir a obrigação da palavra, o dever de narrar acontecimentos, destacando atitudes que deveriam ser mantidas pelo grupo, sempre contextualizadas em histórias exemplares ou em narrativas de fatos indesejados, resultantes da transgressão de regras sociais.

As histórias eram contadas, nas comunidades indígenas que conheci, quase sempre à noite, momento em que as pessoas se reuniam para conversar, em grupos variáveis – numerosos ou não; separados por interesses relativos à idade, sexo, ou por relações familiares, dependendo da ocasião e/ ou do povo indígena. Na aldeia Kambeba, especificamente, as casas ficavam quase vazias à noite e as pessoas circulavam nos terreiros, iluminados por lâmpadas elétricas, alimentadas com geradores de energia adquiridos em tempos de eleições. Sentados no chão ou em bancos feitos de troncos de madeira, as pessoas recordavam acontecimentos do dia, comentando fatos, fazendo chacota de coisas corriqueiras, destacando um ou outro aspecto do comportamento de membros do grupo, descrevendo caçadas, pescarias, fatos ocorridos no roçado. Nas aldeias Kanamari e Kulina que conheci, as conversas noturnas aconteciam dentro das casas, ao embalo das redes, e sutilmente iluminadas por lamparinas ou pequenos fogueiras acesas no chão batido. Momentos como estes, de conversas cotidianas, mas também de mobilização de discursos e narrativas exemplares, colaboram para subjetivar e construir pertencimentos, de modo que, mesmo estando cada pessoa em seu lugar social, todos participam reinventando cenários e lugares de homens, mulheres, jovens, crianças, anciãos, em redes de comunicação continuamente reinventadas.

Pelo que pude observar, em especial nas aldeias Kambeba e Kulina, as famílias costumam conversar também ao despertar, antes ainda do sol nascer, enquanto permanecem deitadas em redes ou esteiras. É possível ouvir as vozes dos anciãos aconselhando os mais jovens, fazendo planos para o dia que começa, definindo tarefas para os membros da família, vozes que se misturam às das mulheres, aos risos e sussurros infantis e a uma infinidade de outros sons que se produzem dentro e fora da aldeia.

Dessas e de outras formas é possível ver operando uma comunidade educativa, que atua na construção de sujeitos socializados e disciplinados para viver de certo modo e a partir de certa identidade coletiva. Neste processo atuam os sujeitos, os pais e parentes, as lideranças religiosas e políticas, os grupos geracionais. Pedagogias que se constroem em práticas cotidianas, em mitos e histórias exemplares, em conselhos e exemplos dos mais velhos, em festas e ritos coletivos, em divisões sociais do trabalho, em instituições continuamente produzidas e que situam o sujeito numa coletividade. A escola não parece ser a instituição

principal de socialização: ela assume um lugar na vida indígena em decorrência das diferentes situações e histórias de relacionamento com a sociedade ocidental, como comento mais adiante.

A experiência junto aos povos indígenas torna impossível pensar em “pedagogia”, em “ciência”, em “cultura” no singular, porque o que se experimenta cotidianamente em cada comunidade é pluralidade. São múltiplos os modos de educar, de construir a vida, de representar o mundo, de produzir identidades e sujeitos, de produzir e fazer circular conhecimentos, de fazer ciência.

Em minhas viagens de férias, de volta a Santa Catarina, chamava minha atenção a curiosidade dos familiares e amigos em relação aos povos indígenas, vistos quase sempre pelo exotismo, e também as expressões de espanto com o trabalho que eu relatava, compreendido como de aventura e risco. As conversas com estas pessoas me faziam pensar em quantos deslocamentos foram produzidos nas representações que eu mesma tinha sobre povos indígenas e no quanto o trabalho com eles me foi produzindo e assujeitando a certos discursos.

Em 1993 passei a trabalhar em Manaus e, posteriormente, em Brasília, onde pude acompanhar outras situações, outros atores políticos, em movimentos de luta, em marchas de protesto, em ações de reivindicação de direitos políticos junto a órgãos públicos. Nesta atuação pude escutar diferentes narrativas, dispersas ou articuladas que, no jogo de forças, vinham fazer sentido no mundo urbano. Pensando agora, com aportes teóricos que reuni para a realização desta pesquisa, me parece que eles entram em cena disputando sentidos e buscando fixá-los em relações de poder e saber. Nesta arena de lutas há pontos de resistência, minúsculos, transitórios, movimentando-se, nos quais se ensaiam diferentes perspectivas, e também nela os sujeitos indígenas produzem respostas e adesões, sendo posicionados e posicionando-se, sendo subjetivados por determinadas práticas, assumindo certos discursos para narrar a si mesmos.

Além de acompanhar delegações indígenas, fui convidada a participar na elaboração de materiais destinados às escolas, com temáticas indígenas, tais como vídeos, folhetos, revistas e programas de rádio, um trabalho que me possibilitou experimentar edições, seleções, recortes, pois nem tudo o que se considerava relevante poderia compor estes textos. E essa experiência me levou a pensar mais concretamente nas edições produzidas pela televisão, pela imprensa, por informativos veiculados na internet. Quais são as escolhas? Que narrativas são privilegiadas? Quais são os “índios” que esses discursos produzem?

Em 1997 iniciei o Mestrado em Educação, na Universidade de Brasília – UnB. A pesquisa então desenvolvida tematizava práticas pedagógicas, dentro e fora do espaço escolar. Minha investigação se voltou para a análise dos sentidos construídos pelo povo Kambeba⁸ para educação e escola. Interessava-me investigar a ação educativa e as formas pelas quais a comunidade se apropria da escola e a transforma. Voltei ao Amazonas e à convivência com a comunidade Kambeba, participando de festas, de momentos cotidianos e da sala de aula, assim pude observar a organização do trabalho pedagógico da escola na aldeia. Busquei entender o papel conferido ao professor indígena e o lugar do conhecimento escolar para este povo. A escola, que entrou na vida dos Kambeba como imposição, foi lentamente mesclando-se aos processos educativos cotidianos, na ação das pessoas que ocupam de muitas formas o espaço da sala de aula: por isso utilizei como metáfora, na construção do texto da dissertação, um “encontro das águas” – no qual cada rio é leito de águas diversas, veiculando projetos de educação, de homem e de sociedade distintos. Este encontro de águas diferentes não é harmonioso, mas espaço de disputas contínuas, acontecendo em relações de poder, cujo efeito é a produção da educação escolar de certo modo e em constante movimento, no contexto de vida dos Kambeba (BONIN, 1999).

A escola entrou na vida deste povo como necessidade gerada nas relações com a sociedade ocidental. Ela é vislumbrada pelos índios como instrumento que permite o acesso aos conhecimentos necessários nos enfrentamentos e lutas cotidianas, como “ferramenta” que pode colaborar para que se estabeleçam relações de troca, de comércio, nas ações de reivindicação de direitos, em condições menos desiguais.

Na prática, porém, a experiência escolar traz para a vida Kambeba o desafio de articular diferentes linguagens, distintos pensamentos educacionais, outras maneiras de fazer ciência e de organizar a vida, que têm base no modelo capitalista. Vale destacar que a escola foi utilizada historicamente como um espaço a serviço da integração dos povos indígenas à sociedade nacional – integração que, neste contexto, significa a dissolução das diferenças, inclusão destes sujeitos numa sociedade ordenada de modo hierárquico. A educação escolar, até recentemente, respondia a objetivos integracionistas, promovendo certo modo de socialização, buscando a unidade cultural e lingüística, colaborando também para a manutenção das estruturas hierarquizadas e da ordem que situa cada um no seu lugar. É

⁸ Povo indígena pertencente ao tronco lingüístico Tupi, que habita regiões de várzea, no rio Solimões, estado do Amazonas. Os Kambeba, que se autodenominam Omagua, habitavam mais de 700 km ao longo do rio, e foram descritos pelos viajantes quinhentistas como uma grande civilização, com uma organização política e econômica centralizada, imensos estoques de grãos, técnicas de domesticação de animais e aprimorada arte plumária.

recente o reconhecimento das diferentes culturas e modos de organização social, respeitando-se as línguas e processos próprios de aprendizagem indígena e estas são conquistas na Constituição Federal de 1988 que, em muitos aspectos, ainda estão restritas ao discurso legal.

A educação escolar é parte das pautas de reivindicação de muitos povos, qualificada como escola *indígena, bilíngüe, intercultural, diferenciada* e uma série de outros adjetivos que visam delimitar o lugar social desta instituição.

Pelo que pude analisar, em minha pesquisa de mestrado, a escola Kambeba foi sendo reinventada e colocada sob controle a partir de um conjunto de práticas cotidianas. Chamava minha atenção, em especial, a presença diária de pessoas que não estão diretamente envolvidas no trabalho escolar. As mães e pais, a caminho dos roçados e pescarias, passavam pela construção escolar – sempre de janelas e portas abertas – entravam na sala de aula ou se debruçavam nas janelas fazendo comentários, respondendo com os filhos às perguntas formuladas pelo professor, rindo e fazendo gracejos. Talvez fosse um modo coletivo de controle da instituição escolar, em práticas muito concretas, feitas por pessoas que em geral estão autorizadas a ocupar de muitas maneiras os espaços de educação – a casa, a roça, a festa, a casa de reza, a casa de farinha, entre outros.

Também foram expressivas as mudanças que pude observar nas práticas pedagógicas, como, por exemplo, a organização da sala de aula, na qual as crianças de uma família extensa sentavam-se próximas e mantinham práticas de cooperação; as maneiras de fazer avaliação, nas quais as crianças eram livres para observar a “prova” das outras, perguntar para irmãos ou primos sobre como responder certa questão; a aprovação do estudante que estava condicionada, de certa forma, ao seu comportamento fora da escola – no ambiente social do qual cada um fazia parte, cumprindo as tarefas que lhe competiam na divisão social do trabalho.

As formas de avaliação do trabalho do professor também eram inseridas em conversas do dia a dia, em forma de chacota – piadas e frases para caçar de certas ações – ou em forma de elogios ao que eram atitudes esperadas. Lembro-me de expressões de chacota do tipo “Eita, mas a preguiça agarrou no pescoço do Tonho hoje, olha lá se não tem a marca das unhas dela”; e elogios como “Tonho já tá homem feito”; “Repara, ele sabe mesmo”.

Retomando hoje esses aspectos da pedagogia Kambeba, fico pensando nas formas pelas quais eles vão produzindo a pessoa, os discursos que posicionam, subjetivam, animam, impelem, e que são produtivos para que o sujeito se torne “um bom Kambeba”, como

costumam afirmar. Penso também nas relações sociais, nas quais operam poder e saber, e nas formas múltiplas de resistência, expressas em ações pequenas, comuns, cotidianas.

Em função da pesquisa que realizei entre os Kambeba e da experiência de “estar lá”⁹, fui convidada muitas vezes para participar de debates em escolas públicas e particulares em Brasília, promovidos por professores de história, especialmente no mês de abril. As questões formuladas pelos alunos e professores, nestas experiências de conversa sobre (e não com) os índios, me levaram a pensar nos discursos que, ancorados em regimes de verdade, operam produzindo maneiras de olhar, reconhecer, inventar a diferença, instituir verdades sobre culturas que escapam, deslizam, são diferentes da ocidental. Passei a pensar nos discursos que circulam, naqueles que “fazem eco” no espaço escolar e fui provocada a indagar: por que os alunos perguntam o que perguntam sobre os povos indígenas? Os modos como nomeamos e narramos esses sujeitos, em categorias sempre imprecisas, deslizantes, fundadas em generalizações e muitas vezes em estereótipos, mostram a ambivalência da linguagem.

Ao ingressar no programa de pós-graduação em Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, pude conhecer diferentes abordagens teóricas, muitos textos passaram por minhas mãos, muitos outros ficaram perto de mim, com suas inquietantes perguntas. Neste período algumas articulações se tornam possíveis, outros olhares foram lançados, atravessando meus interesses de investigação.

Ao optar por iniciar meu texto com esses retalhos de história pessoal, quero dizer que o interesse de pesquisa não aconteceu por acaso. Ele me acompanha de diferentes maneiras, antes mesmo de ingressar no doutorado e vai tomando novos contornos à medida que vou sendo levada a ocupar certo lugar teórico, certa perspectiva de investigação. Além disso, estes fragmentos colaboram para marcar o caráter construído de toda narrativa, que sempre resulta de trabalho, edição, recorte de “cenas” que são aproximadas e organizadas em torno de um eixo que vai conferindo um sentido e que produz, pelo menos para nós, certa sensação de unidade. Mas não há narrativa que “dê conta” de mostrar as coisas “como elas são”, porque o modo como as coisas são é uma invenção. No processo de pesquisar, a definição do tema, das questões de investigação, do referencial teórico, dos caminhos investigativos, constroem a narrativa e também os “achados”, que seriam outros se outras fossem as perguntas e as ancoragens da pesquisa.

⁹ Expressão utilizada por Geertz (1989).

1.2. Das escolhas teóricas e do que sou capaz de ver, ocupando este lugar

A folha em branco... um convite!
 Penso nos muitos textos que gostaria de ter escrito,
 textos de outros, diferentes tecidos que olho,
 admiro, estranho, dialogo.
 Textos que leio... nos quais me leio.
 Alguns textos têm algo de inspiração e arrebatamento, que toma de assalto o corpo inteiro,
 convidando a um mergulho, um vôo, um salto.
 E o ato de escrever, que segue uma inspiração
 vai vertendo em cascata, jorrando corpo afora,
 fazendo falar palavras muitas vezes desordenadas,
 fazendo sorrir nosso pensamento.
 Alguns textos inspiram e mobilizam e inquietam e desorientam.
 Colocam-nos em movimento oferecendo um jeito de olhar que passamos a querer,
 e por isso nos desestabilizam e convocam e provocam,
 instigam e castigam, acolhem e nos escolhem.
 São como as paixões que, de chegada, solapam nossa paz, mas para as quais nos movimentamos com imenso prazer.¹⁰

Durante este tempo no doutorado, li diversos textos que me inquietaram profundamente, que conduziram meu olhar em certa direção, lançando convites irrecusáveis. E, na leitura, me sentia deslocada, atravessada por pensamentos de outros, entusiasmada a dar mais um passo na construção de meu trabalho de pesquisa.

Tenho pensado nas teorizações de alguns autores, com os quais dialoguei neste período, como inspirações. Inspiração como algo que mobiliza o que já foi pensado, para que possamos lançar outros olhares, estabelecer outras relações, analisar de maneiras que antes não nos eram possíveis. Entendo, como Skliar (2003), que a teoria é a prótese do olhar: ela nos empresta um modo de olhar, com o qual não estávamos acostumados.

Ao escrever, situo-me em um lugar: escrevo como “habitante temporária da universidade”, lugar de certo tipo de conhecimento, de certo tipo de verdade, “onde se monta

¹⁰ Texto meu, produzido em um desses momentos em que as palavras parecem ter vontade própria e sopram frases ao ouvido.

e desmonta a realidade e o mundo, certa imagem da realidade, um certo mundo” (LARROSA, 2004¹¹). E esse lugar marca o tipo de produção que vou construindo.

Foram muitos os trabalhos que li neste tempo de doutorado, e que imprimiram marcas em meu pensar, em meu texto, em meu corpo, nas narrativas que teci e que me foram tecendo. Cada leitura, um convite, um lugar de onde olhar, um movimento diferente de construção. Convites lançados e a tentação de seguir cada um deles e sair tecendo de muitos jeitos o meu trabalho. Muitos deles tiveram que ser recusados, em função da necessidade de realizar seleções, recortes e escolhas.

Para mim, a leitura de outros trabalhos, tantos quanto alcançarmos, é condição de produção na pesquisa, em especial numa abordagem que não estabelece “o caminho” ou “a teoria” e sim muitos caminhos e possibilidades teóricas. Faz-se necessário alargar o leque de alternativas, experimentar maneiras, desfrutar das produções de outros, transitar, como hóspede, entre muitas “casas”.

À medida que lia algumas das pesquisas produzidas na linha dos Estudos Culturais, ia inventando outros cenários, movendo-me e desenhando contornos para minha pesquisa, refinando ferramentas para olhar, focalizando de maneiras diferentes, aproximando campos, selecionando “retalhos” de tantos tecidos e de muitos contextos.

A leitura não é outra coisa que aquilo que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras. A leitura nos traz o comum do aprender enquanto que esse comum não é senão o silêncio ou o espaço em branco de onde se mostram as diferenças (LARROSA, 2003, p.143).

A leitura que dá a pensar não indica uma direção linear, um porto seguro ou um único lugar de chegada; ela permite realizar escolhas que conformam a investigação, como já afirmei. Entendo que a metodologia é uma busca, não de equipamentos para ser capaz de olhar e ver “realmente” o tema, ou para desvendar sua “verdade”, mas sim de ferramentas e de caminhos que, ao serem definidos, colaboram para construir aquilo de que falamos e que também nos constroem como sujeitos.

E, como a linguagem instaura um jeito de conhecer, minha tentativa foi de escrever esta tese com formulações mais abertas, tentando fazer da escrita algo transitório, sem pretensões generalizantes nem afirmações universais.

¹¹ Texto digitado, sem numeração de páginas.

Há duas atitudes inspiradas em leituras de Derrida que procurei manter: a primeira foi o desejo de seguir desconstruindo, como pude, alguns conceitos que não desejava abandonar. Desconstrução como uma maneira de ler textos, colocando em movimento um conhecimento que foi fixado de um determinado modo. Na leitura um tanto livre que faço aqui, desconstruir seria uma atitude diante do conhecimento, uma maneira de ler textos e de pensar na tradição que confere a eles solidez. Pensar cada texto como algo que tem um trabalho de “solidificação”, amalgamado em verdades construídas, em saberes, em tradição. Desconstruir observando fraturas, mobilizando, escapando às oposições binárias, percebendo o que vai ou não sendo assumido no texto, que lhe dá sentido e produz efeitos de verdade.

A segunda atitude que me inspiraram as leituras derridianas foi a de tencionar o natural, mantendo a pergunta como espaço de um “talvez” e, assim, instaurar pequenas tensões no que parece certo, dado, natural. Tensões que colaboram para desacomodar, colocar sob suspeita algumas certezas, algumas verdades. Manter a pergunta, aceitando que não há resposta, porque assim somos provocados a continuar perguntando.

Nesta seção coloco em relevo alguns pressupostos e noções com os quais pretendo operar, entendendo que eles oferecem maneiras de olhar para o tema da pesquisa e possibilitam certas perguntas. Estas “ferramentas teóricas” funcionam como maneiras de abordar e de estabelecer relações, conferindo mobilidade aos recortes, deslocando e multiplicando sentidos.

Situo minha pesquisa em uma perspectiva nomeada genericamente de “Estudos Culturais”, um campo multifacetado, com variados interesses de investigação e diferentes possibilidades de abordagens teórico-metodológicas. Nestes estudos se pretende, entre outras coisas, contestar grandes narrativas e explicações totalizantes; problematizar as relações de poder/saber e os efeitos de verdade aí produzidos; focalizar processos de produção de identidades e diferenças, abordando seu caráter múltiplo, construído e não essencial, bem como a distribuição dos sujeitos em certos lugares sociais. Investigações que se constituem nesta linha consideram a centralidade da cultura e a ambigüidade, a instabilidade, a multiplicidade dos sentidos produzidos na linguagem.

É desse lugar que procuro examinar os discursos e narrativas de estudantes do ensino superior sobre os povos indígenas, porque, como outros tantos autores, considero que as questões culturais e as relações de poder são centrais nos processos de produção das identidades e das diferenças.

Os Estudos Culturais não são uma única coisa, afirma Stuart Hall (1997a), são diversos, abrangem posições e tradições teóricas diferentes, optam por metodologias distintas, como resultado do próprio processo de produção teórica. São abertos, atravessados por contextos e conhecimentos múltiplos, o que não significa dizer que eles possam ser “qualquer coisa”, insistem Wortmann e Veiga-Neto (2001). Por mais variadas que sejam as posições teóricas e políticas, eles partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder.

A atenção do pesquisador está voltada para as práticas sociais, para o modo como os significados são produzidos e organizados, como se instituem maneiras de ser e de estar no mundo, as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas práticas em uma dada sociedade. Desse modo, as pesquisas realizadas promovem um alargamento no conceito de cultura, que passa a abranger práticas e sentidos cotidianos. Trabalhar nesta perspectiva é exercitar a compreensão das relações de poder e o nosso lugar dentro delas, conforme argumenta Veiga-Neto (2000).

As produções latino-americanas no campo dos Estudos Culturais têm sido marcadas por grande florescimento e, ao mesmo tempo, muita polêmica, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003). As temáticas abordadas por autores latino-americanos são igualmente variadas, abrangendo estudos de comunicação, teoria social, mídia, consumo, cultura popular, políticas de identidade, nacionalismos e regionalismos, corpo, sexualidade, gênero, etnia, raça, infância, cultura juvenil, meio ambiente, metodologia e políticas de escolarização, currículo, relações em sala de aula, construção de saberes, entre outros.

Os Estudos Culturais que se articulam ao “campo” da educação cruzam fronteiras e inauguram diferentes formas de pensar sobre o que se acreditava resolvido, estável, certo, demarcado, e vêm permitindo entender de maneira mais ampla e plurifacetada a educação e os sujeitos produzidos neste processo, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003). Estes estudos “constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (p. 54). Por essa razão, a abordagem dos Estudos Culturais tem se mostrado um campo fértil para pensar educação, produzindo pesquisas que mantêm certo posicionamento de militância.

No programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, tive oportunidade de ler algumas dissertações e teses que abordam questões culturais, problematizando gênero, sexualidade, corpo, etnia, religiosidade, escola, currículo, políticas de identidade, diferença,

racismo, natureza e meio ambiente. Estes estudos enfatizam o caráter da educação para além do que se produz no espaço escolar e no currículo. Eles abordam artefatos pedagógicos¹² e pedagogias culturais¹³ como ferramentas que atuam, articuladas a outras, produzindo disciplinamento, forjando identidades, opondo diferenças e ordenando o mundo em relações de poder que constroem e posicionam sujeitos.

Em alguns trabalhos que li, retive o prazer de seguir por linhas de uma escrita suave e densa, dessas que vão fluindo pelo texto. Com elas empreendi uma leitura literária, como sugere Arfuch (2002), escutando, lendo e pondo o corpo, suspendendo temporariamente o aparato metódico. Minha intenção em muitos destes textos foi conhecer as produções do Programa de Pós-Graduação, percorrer com eles alguns possíveis caminhos teóricos e metodológicos, visitando também os efeitos produzidos por diferentes olhares, na análise de questões educacionais.

1.3. Escolhendo referenciais teóricos e maneiras de olhar

O entendimento de poder e de suas relações com as produções nas culturas tem lugar central nos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, poder é visto como algo que se exerce, não se possui; é efeito de relações que se vão estabelecendo; não é localizado em um ponto único e exterior e, sim, móvel e microfísico; não emana de um centro, opera definindo inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade e resistência; não tem apenas dimensões restritivas e punitivas, ele suscita e produz.

Nesse entendimento, poder não se aplica como obrigação ou proibição simplesmente, mas “investe os sujeitos, passa por eles e através deles, apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se nos pontos em que ele os alcança” (FOUCAULT, 1996, p. 29).

Sintetizando aspectos desta analítica do poder em Foucault, Antônio Maia (1995) identifica como traços importantes: primeiro, o abandono de uma visão tradicional de poder que baseia sua atuação fundamentalmente em aspectos de censura, repressão, coação,

¹² Tais como livros didáticos, programas educativos, projetos pedagógicos, currículos, vídeos em escolas, legislações, etc...

¹³ Tais como aquelas que são veiculadas em programas de televisão, no cinema, em jornais, em livros, na publicidade, produzindo práticas, naturalizando modos de viver, estabelecendo o normal e fazendo-o funcionar na sociedade.

proibição, passando a enfatizar aspectos, técnicas e estratégias que produzem efeitos de poder e verdade. Nas palavras de Foucault (1995a, p. 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

No Curso do Collège de France, aula de 14 de janeiro, o autor sugere “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo”, mas analisá-lo “como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”. O poder não é apropriado como riqueza ou bem, ele “funciona, se exerce em rede”. As pessoas exercem poderes e sofrem sua ação, não são golpeadas por ações exteriores, pois “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos” (FOUCAULT, 1999, p.183). É nas relações sociais que o poder se exerce, em todas as direções e sentidos, de maneira contínua, heterogênea, fluida e matizada.

Os destaques acima citados conduzem ao segundo aspecto da analítica de poder em Foucault, no entendimento de Maia (1995): o abandono da noção de poder como algo concentrado por uma classe e definitivamente conquistado, para pensar relações de poder que presumem um enfrentamento perpétuo. O poder funciona em uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade (FOUCAULT, 1996). A escolha de metáforas de guerra, por Foucault, tenta marcar esse entendimento de poder em exercício, ou como jogo que, através de afrontamentos incessantes, transforma, reforça, inverte as relações e produz efeitos.

Maia (1995) destaca como terceiro traço dessa abordagem analítica um deslocamento do lugar do Estado, que deixa de ser visto como referência de poder, passando a ser visto como uma composição em que se focaliza as múltiplas relações na sociedade, que não podem ser analisadas em termos de soberania, de proibição ou de imposição de uma lei. “Descrever todos esses fenômenos do poder como dependentes do aparato estatal significa compreendê-los como essencialmente repressivos: o exército como poder de morte, polícia e justiça como instâncias punitivas, etc”, diz Foucault (apud Maia, 1995, p. 88). As relações de poder não emanam de um ponto, e devem ser examinadas funcionando em rede – articulando e integrando pontos dispersos nas relações familiares, escolares, de trabalho, dos grupos que integramos, do cotidiano, enfim. Desse modo, poder envolve forças que se contrapõem ou se apóiam, numa pluralidade de correlações de forças que atravessam o corpo social.

Nesse mesmo sentido, Alfredo Veiga-Neto (2003) argumenta que numa abordagem foucaultiana o poder (enquanto algo definido, situado num centro, singular) não existe: “o que existe são práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e

capilarmente” (p. 145). O poder opera “como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia” (p. 148) e dessa forma, controlar, conduzir, governar as ações dos outros. O poder é relacional: funciona como “ação sobre as ações” e em condições assimétricas¹⁴.

Neste sentido, considero relevante marcar uma distinção: se, por um lado, a violência incide sobre o corpo ou sobre as coisas, implicando passividade do pólo sobre o qual se exerce, e minimizando as resistências, por outro, as relações de poder pressupõem que haja ação, que haja resistência, abrindo-se assim todo um campo de respostas, resultados, reações sobre as quais o poder se exerce.

Não há, neste entendimento, relação de poder que não suponha igual medida de resistência, pois a liberdade de ação é condição para o exercício do poder. Dizendo com palavras de Foucault,

não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (1977, p. 91).

Outra noção importante para minha pesquisa é a de cultura. Vários autores¹⁵ têm ratificado o lugar central da cultura na produção e organização da vida social, bem como na construção, regulação e governo dos sujeitos. A noção de cultura que orienta a produção teórica desses autores é marcada pelo que se convencionou chamar *virada lingüística*, movimento filosófico que possibilitou dar relevo a produtividade da linguagem, sua implicação na produção e no ordenamento das coisas. Como argumenta Larrosa (2002, p. 21), “não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. E as palavras têm história, são polissêmicas, contextuais, obedecem a regras, organizam-se de certas maneiras no discurso.

Na leitura de Garcia Canclini (2005) encontrei importantes referências ao modo como a noção de cultura foi sendo significada e como se expressa na atualidade. O autor avalia que, há décadas, aqueles que estudam cultura experimentam a vertigem das imprecisões. Para exemplificar essa polissemia, ele menciona um estudo, realizado nos anos 1950, que reuniu

¹⁴ O autor afirma que esta noção de poder está articulada a outras duas: “capacidade de modificar, destruir, usar coisas e recursos” e “capacidade de comunicar informações”.

¹⁵ Stuart Hall (1997a, 2003), Henri Giroux (1995), Kathryn Woodward (2000), Jorge Larrosa (2002) Tomaz Tadeu da Silva (1994), Marisa Costa (2000), Maria Lúcia Wortmann e Alfredo Veiga Neto (2001) entre outros.

quase trezentas maneiras de definir cultura. Se isso figurava anteriormente como preocupação, a realização de estudos pós-estruturalistas e a ampliação de conhecimentos sobre a pluralidade de culturas colaborou para que se abandonasse – ou se colocasse sob rasura – certas intenções de unidade e universalidade do conhecimento.

Como significados principais do termo cultura, o autor apresenta um uso articulado a cultivo; um uso cotidiano e coloquial, compartilhando espaço semântico com educação e refinamento e um uso científico, que opõe cultura a outros referentes.

Neste uso científico, há duas oposições binárias principais a que se submete o termo: *natureza/cultura* e *sociedade/cultura*. Na oposição *natureza/cultura* se pretende distinguir aquilo que é “natural” no mundo (natureza) daquilo que se produz pela ação humana (cultura). Essa forma de pensar cultura resultou em muitos protocolos de observação, registro, descrição, e em modelos explicativos diversos. Pesquisas nesta linha produziram a tendência relativista que afirma a existência de cultura em toda sociedade, em todos os tempos, não havendo razões para que uma desqualifique as outras.

Na oposição *sociedade/cultura* o que se busca é distinguir “estruturas que organizam a vida social” e “práticas sociais”. As sociedades se estruturam, segundo esse entendimento, em relações de força (valor de uso e de troca de produtos culturais) e em relações de sentido (ordenamento da vida social e lutas por significação).

A partir desses binarismos formulou-se uma definição operacional de cultura que, de acordo com Garcia Canclini (2005) “abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo de significação na vida social” (p. 41).

Pensada como processo social, a cultura passa ser vislumbrada de maneira instável, variável, fluida. Prestando atenção aos deslocamentos de significados e de funções de objetos e de práticas que atravessam fronteiras culturais, bem como ao processo de globalização, o estudo antropológico chegou à necessidade de formular uma definição sociossemiótica de cultura, que abrange o processo de produção, circulação, consumo de significações na vida social, como também os processos de produção de sentidos, que ocorrem nas relações entre diferentes culturas.

O entendimento sociossemiótico de cultura é produzido, de acordo com o autor, em quatro distintas vertentes de pensamento antropológico. A primeira vê a cultura “como instância em que cada grupo organiza sua identidade” e reelabora sentidos em interação com

outras; a segunda concebe cultura “como instância simbólica da produção e reprodução da sociedade”, entendendo-a como constitutiva de relações cotidianas e processos de significação; a terceira afirma a cultura “como instância de conformação do consenso e da hegemonia, ou seja, de configuração da cultura política e também da legitimidade” e a quarta vertente fala de cultura “como dramatização eufemizada dos conflitos sociais”, ou seja, como representação desses conflitos um campo simbólico. (GARCIA CANCLINI, p. 43 a 46).

Essas distintas vertentes têm em comum o entendimento de que há uma imbricação complexa e intensa entre o cultural e o social, não sendo, estes termos, vistos em oposição. É importante ressaltar o entendimento expresso pelo autor de que todas as práticas sociais contêm uma dimensão cultural, mas, nessas práticas, nem tudo é cultural – cultura é parte de toda conduta e de todo sentido, mas não é equivalente à totalidade da sociedade.

Os significados são produzidos e se instituem em negociações, embates, jogos de força cotidianamente realizados. Não são fixos e estão sempre deslizando e mudando, embora pareçam estáveis e naturais porque integram um sistema de convenções sociais. Como membros de uma mesma cultura, partilhamos maneiras de ver e de produzir as coisas na linguagem, forjando elos entre as palavras, os eventos, as experiências. Não há qualquer correspondência necessária ou natural entre as palavras e as coisas. É na linguagem – pensada de modo amplo, como qualquer sistema significante – que os sentidos são produzidos, articulados, ordenados. Isso implica pensar que as coisas (objetos, pessoas, eventos) não têm em si um significado final ou verdadeiro, mas significados construídos e negociados que circulam, definem posições, regulam condutas sociais (HALL, 1997b).

Com a virada lingüística, a linguagem passa a ser entendida como lugar da pluralidade e da descontinuidade. Os signos não apenas representam, mas instituem as coisas, definindo o mundo, nomeando e construindo aquilo que entendemos por realidade. A linguagem, em sua dimensão instituinte, não reflete significados que existiriam no mundo como um “espelho variavelmente translúcido de uma verdade anterior” (SILVEIRA, 2002b, p.120). Ela constitui sistemas de signos em contínuo deslizamento, que não apenas expressam e comunicam, mas que também constroem, posicionam, hierarquizam as coisas de que falam. Crescemos num ambiente discursivo, onde as coisas são nomeadas, categorizadas e definidas, através de discursos diversos, da publicidade, dos meios de comunicação, das histórias que nos contam e que aprendemos a contar, argumenta a autora. “Não há um patamar em que possamos atingir a linguagem transparente, o vocabulário ‘puro’, a libertação discursiva, a nomeação angelical, já que – enfim – nenhuma linguagem é neutra” (SILVEIRA, 2002a, p. 20). A linguagem é

marcada “pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões” (Ibidem, p. 20).

Problematizando articuladamente linguagem e constituição do sujeito, Mèlich (2001) escreve: “o mundo humano é um mundo interpretado e, portanto, um mundo em perpétuo vir a ser, sem verdades fixas às quais ele possa se agarrar, um universo sem pontos de apoio. [...] viver em um mundo interpretado supõe habitar na incerteza” (p. 270). Se o sujeito necessita da palavra para se construir/ser construído e para se orientar no mundo, quando a palavra é entendida como múltipla, também o sujeito se multiplica, e se o sentido se descentra e desliza, isso também ocorre com o sujeito.

É nesta perspectiva de linguagem que Foucault cunha uma noção de discurso. Os discursos definem e posicionam as coisas, regulam os modos de falar delas, produzem os sujeitos que falam/de quem falam, regulam condutas. Eles marcam uma maneira de pensar, de ser, de conhecer, de construir o mundo e de falar sobre ele em uma sociedade e em um tempo determinado, definindo o que é aceitável, verdadeiro e legítimo, conectando e fazendo funcionar saberes e posicionamentos e interditando, no mesmo movimento, outras possibilidades.

Para Foucault (1987), os discursos não se reduzem a um conjunto de signos que espelhariam o mundo: eles não imitam, nem reduplicam as coisas, mas constituem conjuntos de saberes e práticas “que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 56). Isso não implica pensar que as coisas não tenham materialidade, ou não existam fora da linguagem. No entanto é nela que se constroem de modo significativo, em contextos históricos e culturais específicos. Nesse sentido, um discurso não é um elemento neutro ou transparente, mas um dos lugares onde se exercem poderes, argumenta Foucault (2002). O discurso não manifesta apenas a vontade ou o desejo de quem o articula, mas é, em si, objeto desse desejo, pois ele constrói, define, situa, nomeia e assim concretiza uma vontade de poder. É por essa razão que o autor vai afirmar que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Ibidem, p. 10).

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1987) analisa os discursos como práticas, definidas por regras, “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”(p. 124).O autor vai pensar discursos não como *documentos*, que representam ou

refletem alguma outra coisa e que exigiriam interpretação, mas como *monumentos*, ou seja, algo que se deve analisar em seu volume, no seu entorno, em sua especificidade (p. 159).

Nesta perspectiva, analisar os discursos é procurar dar conta de como uma verdade é construída e como um texto diz o que diz. É prestar atenção ao conjunto de regras que definem o que pode ser dito, o que conta ou o que vale a pena lembrar, reter, transmitir, o que é considerado conhecimento, ciência, literatura, história, conferindo forma e sentido às práticas num tempo e cultura particulares.

Analisar discursos, nesta perspectiva, é prestar atenção às condições que permitem certas maneiras de falar sobre coisas, pessoas, acontecimentos. É prestar atenção ao jogo de relações que posiciona os sujeitos e que define quem pode falar sobre o quê, em que situação, de que modo. É perguntar pelos saberes que são acionados no dizer e, para utilizar uma expressão de Veiga-Neto (2003, p. 139), funcionam como “correia” ao mesmo tempo transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos na sociedade e que constituem o sujeito. É perguntar quais articulações entre saberes vão instituindo as coisas e conferindo-lhes valor de verdade.

Em uma dada cultura se constroem discursos diversos, que se reforçam ou concorrem. Na perspectiva foucaultiana, as múltiplas relações de poder que atravessam e constituem a sociedade não podem se estabelecer nem funcionar sem uma economia política de produção de verdade – verdade e poder estão implicados e mutuamente dependentes. A verdade não é o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir e fazer aceitar, como argumenta Foucault (1995a), mas “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (p. 13). Ela se produz por regimes de verdade, que tem seu próprio conjunto de regras a partir das quais se constroem proposições consideradas verdadeiras. Para o autor,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua *política geral* de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os discursos verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Ibidem, p.12, grifos do autor).

Há uma política de produção da verdade que, nas sociedades modernas ou em segmentos dela, tem características históricas importantes: a verdade é centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; é constantemente incitada porque necessária para produzir poder/saber; sua produção e transmissão articulam-se aos grandes aparelhos políticos

ou econômicos, como universidades, meios de comunicação, entre outros; é mobilizada, difundida e consumida de diversas formas; é objeto de debate político, de lutas e de confronto social. Há sempre um combate em torno da verdade, não só em favor do que seria “mesmo” verdadeiro, mas também em torno do conjunto de regras que distingue o que é verdadeiro e o que é falso, uma luta em torno de um estatuto de verdade.

É importante considerar, como faz o autor, que, sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso, as múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social não poderiam funcionar. É porque há discursos de verdade que “há possibilidade de exercício de poder”. A verdade se produz, assim, em relações de poder e saber. Estamos “submetidos à verdade, no sentido de que ela é a lei que produz o discurso verdadeiro”. Em função dos discursos tidos como verdadeiros “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer” (FOUCAULT, 1995a, p. 179-180).

Este enfoque implica, no dizer de Veiga-Neto (2003), deslocar o conhecimento de um lugar de verdade – de um saber lógico, natural, objetivo, suficiente – e entender que ele é produto de relações, é construído, é arbitrário, fundamenta-se em outros conhecimentos que são também construções situadas numa cultura, numa sociedade. A pesquisa, como concebe o referido autor, não deve empreender a busca por uma “verdade verdadeira”, mas centrar a atenção no modo como uma afirmação ou um discurso é naturalizado, recriado, atualizado em práticas que conferem a ele valor de verdade. É necessário deixar de lado as pretensões generalizantes e afirmações universais, operando com recortes, com contingências, com situações particulares, sem pretender alcançar o “essencial”, o “autêntico”, a “origem”, interrogando, nas narrativas, o modo como se foram produzindo as condições para tornar dizíveis certas coisas e não outras e os mecanismos que ordenam esses discursos.

Em outras palavras, é necessário pensar que as relações de poder e saber estão imbricados, são “dois lados de um mesmo processo [...]”; as relações de força constituem o poder e as relações de forma constituem o saber”, afirma Veiga-Neto (2003, p. 157). O poder é fugaz e pontual, enquanto o saber se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores, e por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticável e volumoso.

Neste contexto teórico, a produção de saber não deve ser pensada como resultado da ação de um sujeito de conhecimento que, sendo anterior e transcendente, atuaria sobre o mundo. É preciso considerar que o sujeito que conhece, assim como os objetos a conhecer e

as formas ou modalidades desse conhecimento, são efeitos das implicações entre poder e saber e de suas transformações históricas. Isso quer dizer que a atenção se desloca, do sujeito de conhecimento para o sujeito que é efeito das relações de poder-saber, efeito dos processos e das lutas que o atravessam e que o constituem, determinando as forças e os campos possíveis de conhecimento. Essa noção desaloja o sujeito transcendente de seu lugar “natural”, “pré-existente” anterior a sua própria historicidade.

O sujeito, constituído em práticas sociais imbricadas em relações de poder e saber, é central na produção teórica de Foucault. Para os objetivos de meu estudo, considero relevante partir da análise empreendida por Foucault (1996), sobre a constituição de uma nova moral, na modernidade, na qual o corpo se torna instrumento para constituir e disciplinar o sujeito moderno. O autor analisa o sistema punitivo, colocando-o numa “economia política” do corpo – um modo de potencializar sua força produtiva, sua utilidade, sua docilidade, sua submissão. Se antes o castigo se materializava no suplício, na modernidade ele atua na suspensão do direito, pena que atinge, mais que o corpo, o sujeito, sua liberdade, seus bens e sua vida. Modifica-se o foco da ação punitiva: “punem-se as agressões mas, por meio delas, as agressividades; as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos” (Ibidem, p. 16). O castigo assume a função de não apenas punir, mas atuar na produção do sujeito, torná-lo ajustado, dominar sua “natureza”, modificar seu comportamento, reduzir os perigos que ele representa, torna-lo desejoso e capaz de seguir normas. Importa, para tanto, o conhecimento não apenas da transgressão e do sistema de normas penais, mas o conhecimento do criminoso, a apreciação que dele se faz, seu passado, seu crime, o risco que ele encerra e o que dele se pode esperar no futuro. Conhecimento gerado na articulação de diferentes discursos – jurídicos, médicos, psiquiátricos, pedagógicos, psicológicos – produzindo todo um conjunto de julgamentos, de diagnósticos, de prognósticos que qualificam o infrator e, mais que isso, o indivíduo. Essas teorizações me parecem importantes ao analisar a produção de narrativas sobre os povos indígenas porque versam sobre as condições que tornaram possível transformar os sujeitos em objetos de conhecimento, nomeando, examinando suas práticas, classificando, multiplicando e entrelaçando redes de saber que colaboram para tornar legítima a ordem e a norma estabelecida.

O corpo, na abordagem de Foucault (1996), está mergulhado num campo político, pois “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Esse

investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica” (p. 28). Para o autor, o corpo é força de produção, mas, como força de trabalho, esse corpo só será útil se sujeitado, tornando-se, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso.

Na análise do autor, a sujeição do corpo se processa pelo uso da violência, mas também pelo desenvolvimento de um conjunto de elementos e técnicas que, servindo de apoio e via de comunicação para relações de poder e saber, investe os corpos, os constitui e age no controle de suas forças. O sujeito é assim constituído – efeito de poder e sujeição- “elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforma efeitos de poder” (FOUCAULT, 1996, p. 31).

Analisando os recursos implicados na constituição do sujeito moderno, Foucault (Ibidem) destaca o exame como uma técnica que opera campos de saber e tipos de poder, e onde se combinam norma e hierarquia, produzindo sujeitos normais/anormais e seus lugares sociais. O exame permite qualificar, classificar, punir, ordenar, diferenciar os indivíduos. O autor analisa, por exemplo, uma importante mudança no sentido de instituições como o hospital, a prisão e a escola na modernidade. Essas instituições passam, de locais de assistência a aparelhos de examinar, lugares de construção e organização de campos específicos de saberes. Para Foucault, “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder” (Ibidem, p. 166).

Para o autor, são três os mecanismos ou modos de funcionamento do exame: o exame opera invertendo a economia da visibilidade; cercando a individualidade de técnicas documentárias e fazendo de cada indivíduo um caso. Passo a comentar mais detalhadamente esses mecanismos.

A inversão na economia de visibilidade ocorre quando as práticas de poder se tornam menos visíveis, ao passo que aqueles sobre os quais o poder se exerce ganham visibilidade. Essa visibilidade produz sujeitos e os constitui como objetos à observação, produz individualização, por observações, descrições, medidas comparativas que têm por referência a norma. Assim se constitui um arquivo de detalhes, minúcias, um volume de informações que captura, modela e busca fixar sujeitos. Um poder narrativo – de um lugar autorizado para observar e registrar – que constrói os sujeitos à medida que relata: por descrições anatômicas que narram o corpo; descrições médicas que narram sintomas; descrições morais que narram

comportamentos, entre tantas outras. O exame constitui um sistema comparativo que permite medir fenômenos globais, estimar desvios, distribuir os indivíduos numa população¹⁶.

Aqueles que são marcados nesta relação como sendo desviantes são muito mais individualizados – é em relação a eles que se voltam os mecanismos de visibilidade. Em minha análise, quando os povos indígenas são tomados como “desviantes” passam a ser sistematicamente descritos, investigados, medidos. E quando o olhar se volta para o “normal” é para indagar o que ainda há nele de primitivo, qual natureza ainda o habita secretamente. Uma ampla produção de saber – antropológico, pedagógico, psicológico, literário, cotidiano – assegura essa individualização. Um índio densamente descrito, narrado, definido, calculado, constituído em práticas de exame. Um caso mensurado, comparado a outros e que precisa ser recuperado, em seu desvio, e conduzido por práticas normalizadoras.

A criança, a mulher, o louco, o doente, o pobre, o índio vão se constituindo, cada vez mais, objetos de descrição e de enquadramento disciplinar: sua vida é observada, seu cotidiano é visibilizado, seus comportamentos são estudados, produzindo campos de saber e poder. O exame opera fixando diferenças e singularidades, combinando “vigilância hierárquica” e “sanção normalizadora”, e assim extrai forças, fabrica a individualidade e a potencializa, conforme Foucault (Ibidem). Para o autor, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber e que o posicionam em uma hierarquia.

Identidade, diversidade e diferença

A problematização das relações de poder que constituem identidades e diferenças é central nesta pesquisa e, por essa razão, abordo-as numa seção específica. Pelo que pude ler, em estudos de abordagem pós-estruturalista, a identidade é colocada sob rasura, marcando um distanciamento das noções instituídas na modernidade que remetem à estabilidade, à transcendência, ou à lógica binária. Rompe-se a perspectiva do sujeito único, fundado na tradição platônica. As identidades ou as diferentes posições assumidas pelo sujeito no âmbito social podem ser convergentes ou conflituosas, sendo nestes processos que se instituem os pertencimentos que cada pessoa assume/é levada a assumir. Considero importante examinar o

¹⁶ Para Foucault (1977) no século XVIII, século das luzes, a população começa a ser estudada, analisada e esquadrihada a partir de saberes que vão ancorar-se nas ciências humanas, a exemplo da demografia e da medicina social. Essas políticas estarão voltadas para permitir controle e gestão das populações, de maneira mais efetiva e contínua.

modo como somos posicionados e nos posicionamos e como marcamos as diferenças, para poder problematizar discursos produzidos na escola sobre os povos indígenas.

As identidades são posicionamentos que assumimos/somos levados a assumir, o que significa dizer que elas são históricas, construindo-se em um conjunto de circunstâncias e de experiências vividas. Identidades estão sempre em movimento, deslizando, atravessando fronteiras e, para dizer como Hall (1997a), são uma “celebração móvel [...] definida historicamente e não biologicamente”. O autor afirma que nossas identidades se constroem e se deslocam na medida em que somos interpelados e assumimos diferentes lugares e posições em grupos dos quais fazemos parte, “através de diferentes discursos, práticas e posições interligadas ou antagônicas” (Ibidem, p. 13).

E estas diferentes posições não se unificam em torno de um “eu”¹⁷ coerente “pois essa identidade, bastante fraca, contudo, que nós tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam” (FOUCAULT, 1995a, p. 34).

Se nos conforta a sensação de termos uma identidade unificada desde o nascimento é porque vamos construindo uma história sobre nós mesmos, porque vamos nos construindo numa narrativa que intenta coerência e continuidade. Identidades unificadas, seguras e coerentes são fantasias sobre nós mesmos. Somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de posicionamentos que assumimos, ao menos temporariamente. As coisas que nos identificam enquanto grupo, sociedade, nação, povo são “sedimentações através do tempo” das posições de sujeito e das diversas “casas” que habitamos e pelas quais somos habitados (HALL, 2003).

Identidades e diferenças são posicionamentos construídos que fornecem quadros de referência para olharmos de certo modo as coisas, as pessoas, os acontecimentos, as experiências. E este modo de nos situarmos no mundo é construído na articulação de muitos discursos, entre eles o discurso pedagógico.

Problematizando o processo de formação dos professores em educação especial, Núria Ferre (2001) salienta que a diferença, como experiência em nós, nos afasta de um sentido de identidade fixa e unificada, já que vamos sendo posicionados de múltiplas maneiras. “Não

¹⁷ De acordo com Mélich (2001) o eu é uma das grandes conquistas da Modernidade Ilustrada que entra em crise quando a palavra - não mais pensada como algo fixo que representa o mundo – deixa de funcionar para situá-lo também de modo coeso. Fratura aberta em indagações como: com quais palavras se pode nomear o mundo? Quem fala as palavras?

obstante, a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade” (Ibidem, p. 196). Desse modo, vamos sendo subjetivados a assumir determinados lugares, através de práticas que nos vão construindo e que instituem e posicionam as diferenças. Os discursos sobre o outro funcionam também como dispositivos pedagógicos, ensinando cada um a ser o que deve ser. Produzimos “um acúmulo de conhecimentos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os discapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós, obviamente os normais, os capacitados, os nativos, os iguais” (Ibidem, p. 199). E, mais adiante, em seu texto, a autora afirma que a *ilusão* de normalidade que construímos para narrar a nós mesmos se mantém no empenho contínuo de produzir, narrar, categorizar certas diferenças que, olhadas dessa maneira, nos confortam numa posição de completude e de superioridade.

Coerente com a abordagem teórica que ancora este estudo, proponho pensar articuladamente a produção de identidades e diferenças. Considero importante trazer para meu texto algumas teorizações de Homi Bhabha¹⁸ sobre o tema, pois elas me ajudam a estabelecer um caminho para a análise.

No livro *O local da Cultura* Bhabha (2005, p.63) estabelece uma importante distinção entre diversidade e diferença. Ele problematiza a noção de diversidade cultural, como legado de tradições colonialistas ou relativistas, que permite uma aproximação ao discurso liberal, ao afirmar a existência de sociedades plurais e a importância de relações democráticas instituindo e buscando governar, no mesmo movimento, as diferenças. A diversidade é uma retórica de separação de culturas totalizadas, que pressupõe o reconhecimento de que uma identidade única e estável – tal como a “nação” – é constituída “naturalmente” pelas culturas. Na consolidação e atualização desta identidade unificada operam discursos articulados em uma memória coletiva e em mitos de origem. Nesse processo, relações assimétricas são naturalizadas e conflitos são ignorados, constituindo-se noções de “convivência tolerante”.

18 Este é um dos autores referidos dentro do que tem sido chamado de estudos pós-coloniais, um campo composto por uma variedade de contribuições com orientações distintas, que realizam um esforço teórico de crítica às concepções dominantes de modernidade, desconstruindo polaridades estabelecidas, tal como entre ocidente/oriente. De acordo com Costa (2005) os estudos pós-coloniais colocam sob suspeita as teorizações generalizantes, que pressupõem universais aplicáveis a diferentes situações; as abordagens que constroem um outro inferior e carente de civilização, e as abordagens multiculturalistas ou pluralistas, que se pautam em noções essencialistas de culturas pré-existentes. A perspectiva pós-colonial teve como uma das primeiras áreas de difusão a crítica literária, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980. Depois disso, expandiu-se para outras áreas do conhecimento e para muitos países. Outros autores identificados com esta perspectiva, que cito nesta tese, são Edward Said e Stuart Hall.

Sendo gerida pela sociedade que “hospeda”, a noção de diversidade legitima normas etnocêntricas, a partir das quais são narradas as diferenças culturais.

A retórica da diversidade aborda a cultura basicamente como objeto de conhecimento, e narra a diferença como algo determinado por sua materialidade. Desse modo, a noção de diversidade conduz à unidade – “quem viu um índio viu todos” – e ao reconhecimento de conteúdos pré-existentes que estariam na “essência” de uma ou outra etnia, gênero, idade. A noção de diversidade permite marcar o lugar do outro como decorrência de algo natural e essencial. A diferença é narrada como desvio, como o incomum, o indesejável, em oposição ao normal, comum, desejável.

Se a diversidade é, neste entendimento, vista como “natural”, obviamente não é pensada como algo que possa ou deva ser superado, mas como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, desde que ordenada para que não se espalhe em rebeldia. Diversidade que não deve oferecer riscos, que não instaura a dúvida, que não desestabiliza, mas que, sendo hospedada pela identidade, a fortalece e a complementa.

Skliar (2003) problematiza a política da diversidade, que produz sujeitos multiplicando identidades a partir de unidades já conhecidas, fabricadas pela “mesmidade”, e aceitando apenas fragmentos ordenados dos outros (ou daquilo que se nomeia e inventa como sendo o outro). Para ele, as diferenças são construções históricas, sociais e políticas, e sua existência independe do modo como elas são ordenadas, autorizadas ou toleradas pela sociedade que estabelece a norma.

Tomo de empréstimo as palavras desse autor para dizer, em relação a retórica da diversidade, que talvez se trate de um novo sistema ordenador, de uma nova modalidade para nomear, convertendo diferenças que são construídas em relações de poder em uma conveniente e natural diversidade. Talvez se trate de uma maneira renovada de fortalecimento da própria identidade, da própria maneira de entender o mundo, “da tendenciosa e estúpida mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 36).

Para Bhabha (2005), a análise deve partir da noção de diferença cultural e não de diversidade. As diferenças são produzidas em práticas que dão sentido àquilo que conhecemos por “realidade” e que diferenciam os sujeitos e seus lugares - centrais e periféricos - em relações de poder e saber. “A diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p. 63).

A noção de diferença, tal como formulada pelo autor, coloca em questão a autoridade da cultura que enuncia e constitui sistemas de identificação e de diferenciação, e que produz a supremacia cultural – como efeito de relações assimétricas entre diferentes. “É a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação” (BHABHA, 2005, p. 64). Enunciada a partir de um sistema mais ou menos estável, que serve de referência, a diferença é pensada como negação e como incompletude.

Do modo como entendo, a diferença é constituída e posicionada no discurso não sendo, assim, resultado de uma condição natural dos sujeitos. Ser diferente é ocupar um lugar determinado, numa relação que pressupõe uma identidade ao centro, articulando discursos e produzindo práticas com a participação ativa daquele marcado no lugar de diferente. É na ação dos sujeitos situados como diferentes que se justificam se e fortalecem certas representações que produzimos nestas relações assimétricas de poder. Nossas próprias narrativas sobre estilos de vida e práticas dos povos indígenas servem, muito comumente, como justificativa para atribuímos a eles certas características e determinadas condições. Trago um fragmento de narrativa, produzido em um dos momentos de minha pesquisa, que me parece ilustrativo.

Eu estava recordando agora de uma coisa que estudei sobre cultura indígena: eu lembro muito claramente de ter estudado, em História, a razão porquê o índio não foi escravizado, e tinha todo um discurso para explicar que o índio era preguiçoso e não se adaptava ao trabalho e o negro era submisso. Interessante o quanto a preguiça de um justifica a submissão do outro e o quanto esses povos foram marcados por isso.

Neste excerto a estudante ressalta a produtividade de discursos que atribuem a condição de indolência aos índios e de submissão os negros. Na ação indígena de não se adequar ao tipo de trabalho imposto pela escravidão, justifica-se a atribuição que lhe fazemos de preguiça e, ao mesmo tempo, de certa *liberdade*.

Teorizando sobre identidade e diferença, Derrida e Dufourmantelle (2000) mostram que a linguagem estrutura e põe em ação certas oposições binárias, nas quais cada pólo é supostamente uno e se opõe ao outro. Os autores mostram que estas oposições fabricam classificações, nas quais um termo – de onde parte o olhar – é sempre o primeiro, funciona como padrão e referência. Mas esse ponto de partida (ou essa norma, para falar em termos foucaultianos) só se define pelo segundo termo, por aquilo que nega ou que impõe como “ausência”, como “carência” no outro. O pensamento binário inclina-nos a compor totalidades

e, dentro delas, hierarquias, valorizando um dos pólos, estabelecendo relações “duras”, delimitando territórios de um e outro lado. A diferença que não é parte de uma totalidade – e que não é complementar a uma identidade – é intolerável na contemporaneidade, tornando-se um risco por não poder ser enquadrada, capturada, governada. Dizendo como Lopes (2002), “é perturbadora ou, no mínimo, problemática a presença da diferença quando não conseguimos defini-la como uma identidade outra – menor” (p. 33).

Tal como teorizou Veiga-Neto (2001), entendo que as práticas de identificação e classificação estão implicadas em relações de poder, em assimetria, sendo que “as marcas da anormalidade vem sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios” (p.107).

Nesta direção, Ferre (2001) afirma que cotidianamente os termos identidade e diferença estão entrelaçados e, mesmo sua definição em dicionários acaba por remeter um termo ao outro. A autora analisa que a partir dos anos 1960 ganha relevo um conjunto de discursos sobre a diversidade, que nos ensinam que somos uma sociedade “naturalmente” plural e que, por isso mesmo, devemos ser tolerantes e solidários. Esta “pedagogia da diversidade”, como define a própria autora, marca um terreno de disputas pela significação que podemos conferir aos outros, já que eclodem reivindicações de diferentes grupos sociais - nomeados como marginalizados, minoritários, vulneráveis. Momento em que entram em cena e ganham visibilidade diferentes discursos, articulados de muitos lugares, ancorados em distintos saberes. Neste campo de forças, falar de diversidade é um modo de reconciliar a história, harmonizá-la, tirando do foco as relações de poder que constituem a diferença. Falar de diversidade é se esquivar da diferença.

Em sua argumentação, a autora mostra como se produziu a diferença sexual, por operações de poder e saber, inicialmente por reducionismos biológicos, que atribuem natureza e instinto às mulheres/cultura e razão aos homens e, mais recentemente, por reducionismos sociológicos que lêem a diferença sexual como uma construção social, como manifestação da diversidade humana, sem considerar o poder constitutivo das relações de gênero. Reducionismos que narram o feminino como sensível, dependente, lugar da concretude e o masculino como racional, independente, lugar da abstração. O que aí se produz é um sistema de divisão hierárquica, que institui a masculinidade como norma, subordinando a feminilidade, sendo que os atributos com os quais se narra o feminino correspondem, não por acaso, aos utilizados para narrar os diferentes.

É desse lugar de sujeito único e ao centro que se definem as diferenças. Esta análise me faz pensar que, talvez, assumir posicionamentos “politicamente corretos” de *empoderamento* das mulheres, de fortalecimento de grupos étnicos, para vir a ser/vir a ocupar o lugar central, não implica colocar em xeque as relações que estabelecem os lugares e os sujeitos que deverão ocupá-los. Essas políticas não necessariamente conduzem à desmontagem destas construções fundadas em binarismos. O acesso de mulheres a postos de comando, ou dos índios aos conhecimentos científicos e avanços tecnológicos, ou dos idosos a uma ocupação, e tantas outras narrativas que ganham relevo na atualidade, não colocam em questão a ordem, mas a alternância/ a mudança de lugares dentro desta mesma ordem.

Na definição do que seja normal/anormal operam discursos que definem o que é válido, verdadeiro, para estabelecer fronteiras e buscar fixar sentidos. Mas, nessa gama de posições cambiantes e conflitivas que assumimos/somos levados a assumir, cada um de nós produz, com nossa presença, alguma perturbação que altera a serenidade, a tranqüilidade, as certezas dos demais, como avalia Ferre (2001) e

nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa (p. 198).

A diferença desacomoda, instaura a dúvida onde guardávamos certezas, perturba porque expõe a fragilidade, o déficit, a doença, a velhice, a imaturidade, a loucura – e não mais a uma distância segura.

É na busca da ordem que a perturbação produzida pela diferença parece ser acomodada. Ordem esta que inclui a diferença na norma, definindo-a como desvio, como recuperável ou incorrigível, e, neste caso, culpada pela estranheza que nos causa e pelos efeitos de perturbação que, em nós, ela provoca.

É nessa linha de argumentação que, para mim, faz sentido a afirmação de Bauman (2003), de que a ordem moderna produz “resíduos humanos”, definindo-os como “inúteis”, “incompetentes”, “inadaptáveis” ou “indesejáveis”. Vista desse modo, a diferença é submetida a um ordenamento contínuo e a investimentos para que possa ser governada e contida.

Bauman (1999) caracteriza a modernidade por uma busca obsessiva pela ordem, operando para fixar fronteiras entre o que é/não é, entre o que está dentro/fora,

incluído/excluído. Para consolidar a ordem, são criados desencaixes e encaixes, incluindo o normal/anormal e excluindo os estranhos. O autor destaca três tipos de estratégias acionadas para ordenar o mundo: aniquilar os estranhos, devorando-os; assimilá-los, tornando a diferença semelhante e promover a conformidade; ou bani-los do limite do mundo ordeiro. A diferença é colocada à distância e olhada com desconfiança, pois representa uma ameaça, em função da ambivalência de sentidos que suscita.

Também no entender de Lopes (2002, p. 34) é como não-normal, não-habitual, que se constrói a diferença e se institui seu lugar à margem, na negação. Esse tipo de relação, o outro é “acolhido” como hóspede, mas de uma hospitalidade hostil.

A existência de uma diferença não regulada, que desliza para fora dos limites estabelecidos, torna-se intolerável pois ameaça a pretensa pureza e a suposta ordem que imprimimos ao mundo, expondo a fragilidade das certezas que temos – e que nos informam sobre nós mesmos e sobre os outros. Por isso um esforço em narrar, em definir, em situar tudo e todos, que se observa em práticas cotidianas, em produções midiáticas, científicas, médicas, especializadas, literárias, em falas autorizadas que buscam restabelecer certezas e edificar bases a partir das quais se poderia fixar e diferenciar os sujeitos. E exatamente porque as diferenças são efeitos de relações de poder, se produz um empenho em conferir-lhes materialidade e em fazê-las existir. Existindo a diferença anormal, nos asseguramos da existência de nossas identidades referenciais.

No conjunto de teorizações trazidas aqui, sobre linguagem, sujeito, produção de identidades e diferenças, faz sentido pensar em análise de narrativas. Na seção seguinte, esboço alguns contornos da concepção de narrativa que orienta esse trabalho.

Sobre narrativas e maneiras de contar a vida

Garcez (2001) inicia uma seção de texto afirmando que “narrar é preciso; narrar é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana” (p. 190). A partir da leitura deste e de outros autores como Larrosa (1996), Arfuch (2002), Bakhtin (1995), parece-me que *narrar é preciso* para atribuir sentido e coesão àquilo que entendemos por viver.

As narrativas produzem o que somos, produzem o mundo em que vivemos. Essa afirmação, um tanto comum em certas abordagens dos Estudos Culturais, só se tornou pensável depois da *virada lingüística* e das rupturas e rearranjos por ela produzidos. Nesse

novo pensar, os significados são vistos como produções culturais, que assumem forma, ordem e coerência *na e pela* linguagem. Falar, escrever, ouvir são aspectos indissociáveis dos jogos de linguagem, das práticas concretas colocadas em ação através do uso das palavras.

Estudos de narrativa foram fortemente sacudidos por teorizações que entendem a linguagem como constituidora de práticas sociais, perspectiva que abandona a noção de sujeito essencial e único para considerá-lo efeito de uma “produção nunca acabada, aberta à temporalidade e à contingência”, que se busca fixar, temporariamente, no jogo das diferenças. (ARFUCH, 2002, p. 21).

É *na e pela* linguagem que nos constituímos sujeitos, na confluência de diferentes discursos, e sempre de maneira relacional. Somos produzidos/produzimos a nós mesmos em narrativas, em histórias que contamos, que escutamos, que lemos, que articulamos ou contrapomos constantemente a outras. Nas palavras de Larrosa (1996), “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, as que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é autor, narrador, personagem principal” (p. 462).

O sujeito é um dos efeitos mais visíveis de relações de poder, afirma Foucault (1996), e se produz numa pluralidade de discursos, numa infinidade de relações estabelecidas entre diferentes pontos de vista, entre distintos textos, num amplo repertório de vozes. Vale destacar aqui o *princípio dialógico* do discurso, formulado por Bakhtin (1995), para quem cada palavra carrega os traços de todos os lugares e sujeitos que a enunciaram. Toda palavra é polifônica, sendo que o significado é estabelecido de maneira provisória e contextual. Esse princípio afirma a presença protagônica de outros em “nossos” enunciados, antes mesmo que eles sejam formulados e, inclusive, na possibilidade de serem pensados. Em tudo o que enuncio, penso, narro, há um outro a quem me dirijo, um outro de quem falo, um outro que fala em meu discurso.

Nessa direção, se somos capazes de dar sentido às nossas vidas e aos acontecimentos, é porque participamos de redes de comunicação, e nelas narramos/somos narrados, nos posicionamos/somos posicionados. As narrativas não são invenções individuais, não dependem unicamente da vontade do sujeito, não representam simplesmente as coisas do mundo, elas são produzidas dentro de certas condições, de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente.

Nesta pesquisa, utilizo a palavra narrativa com um sentido específico, como sendo um tipo de discurso (MARCUSCHI, 2002), que colabora para produzir, organizar e conferir estabilidade às práticas culturais, bem como para produzir e governar os sujeitos. Em meu

entendimento, as narrativas operam e concretizam discursos, elas encadeiam acontecimentos, organizam experiências em textos comunicáveis, que têm personagens, enredos e que são ordenados em temporalidades (construídas no próprio narrar). As narrativas são variáveis, múltiplas, abertas, podendo incluir, como formas de expressão, conversas cotidianas, histórias, relatos exemplares, contos, textos escritos e orais, produções gráficas, sonoras, gestuais, entre tantas outras.

Somers e Gibson (1994) indicam que as narrativas são constelações de relações, situadas numa cultura e num tempo vivido. E, mesmo que de maneira instável, constituem conexões entre discursos de muitas ordens. As autoras distinguem certas *dimensões* de narrativas, a partir de seu uso social: algumas narrativas são utilizadas cotidianamente, para participar da vida, para produzir o que somos e o que fazemos; outras são acionadas por redes de comunicação mais amplas e por instituições, tornando-se públicas e adquirindo maior visibilidade; há as narrativas que incorporam noções e conceitos para analisar acontecimentos históricos, formações sociais, jogos de força, e possibilitam intersecções entre saberes e há, ainda, as “narrativas mestras”, que organizam de modo mais abrangente nossas práticas. Esta última dimensão diz respeito às meta narrativas que, para Peters (2000), “são histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição” (p. 18).

As narrativas organizam, de diferentes maneiras e em muitas direções, as experiências coletivas e individuais, e são produzidas na relação entre sujeitos e entre distintas maneiras de olhar as coisas. Um dos elementos que constituem as narrativas é a temporalidade. Nesta leitura, o tempo é atravessado pela experiência, é inventado e ordenado de certo modo no processo de narrar. Para Arfuch (2002), “o próprio tempo se torna humano na medida em que é articulado na forma de uma narrativa” e o contar de uma história não expressa simplesmente um dado acontecimento, o contar é uma prática constitutiva de identidades, “é sempre a partir de um agora que o passado adquire sentido, numa correlação sempre diferente – e diferida – sujeita às transformações da narrativa” (p. 25).

Na análise de Larrosa (1996), o tempo considerado numa narrativa é “o tempo que conta”, o tempo que adquire relevo para aquele que narra. Assim, “o tempo de nossas vidas é um tempo narrado, articulado em uma história; é a história de nós mesmos, tal como somos capazes de imaginá-la, de significá-la, de contá-la” (p. 467).

A experiência de viver é narrativamente produzida, com personagens, enredos, temporalidades e adquire significados quando inserida em fluxos de comunicação. É importante acentuar, como faz o autor, que a experiência requer uma capacidade de sermos afetados por acontecimentos, que vão sendo significados e acomodados de maneira mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada. A experiência narrada constrói e posiciona os sujeitos, organiza as mudanças, atribui unidade ao que é ambíguo, múltiplo, contraditório, gerando sentidos de continuidade e de estabilidade.

Nesta pesquisa, coloquei em relevo algumas narrativas produzidas por estudantes de ensino superior, em condições específicas que marcam maneiras de falar, definem o que pode ser falado e o que se deve levar em conta ao narrar. É central, na análise, os modos como essas narrativas produzem identificações, ou seja, como articulam e suturam sujeitos numa posição, nunca acabada, nunca definitiva, nunca completa. Por isso, ao analisar narrativas, considere, de um lado, como são usados os recursos da linguagem na produção do que somos, e, de outro, como são utilizados esses recursos para produzir e narrar o que pensamos ser os outros.

Isso me faz pensar na argumentação de Larrosa (1996), de que há uma luta política em torno da identidade – atravessada por relações assimétricas de poder e por produções ininterruptas de saber. Esta luta se desenvolve no terreno da linguagem, sendo a narrativa um tipo de discurso que colabora para estabelecer a posição do sujeito e as regras de sua construção nesta trama.

Também considero oportuna a afirmação de Rorty (apud Arfuch, 2002), para quem as narrativas não apenas permitem ordenar experiências, mas também abrem possibilidades amplas de produção de “outros mundos”, estrangeiros a nós. As experiências que ouvimos e narramos sobre diferenças têm o potencial de desestabilizar, atualizar e fazer emergir indagações sobre nós mesmos, tencionando sentidos e certezas que guardamos. E estas experiências são indissociáveis das possibilidades de ampliarmos perspectivas e de produzirmos outras suturas, outras identidades.

1.4. Esboçando caminhos de investigação

Caminhar,
É necessário caminhar.
Traçar um itinerário não muito
preciso,
uma direção, apenas, para os pés.
Caminhar passo a passo.

Não saber o que é que se vai encontrar
por detrás de cada curva, de cada
encruzilhada.
Caminhar sob a chuva, sobre a lama,
até a fadiga.
Mover os olhos,
colocar palavras em movimento,
até a fadiga.
Aguardar as dádivas da fadiga.
Buscar um ritmo para cadenciar os pés,
o olhar, a escritura.
Tocar a cidade com os pés, com os
olhos, com as palavras.
Deixar-se tocar por ela (LARROSA,
2004).

Quando assisti ao vídeo *Viagem a Tirana*, apresentado por Jorge Larrosa, em uma sessão especial na Faculdade de Educação da UFRGS, em 2004, posso dizer que me aconteceu, como experiência visual, aquilo que os textos pós-estruturalistas me haviam feito experimentar em relação aos caminhos de pesquisa: inquietude, desalento, descentramento, temor de seguir os passos de um roteiro aberto, que se define no processo de caminhar.

O excerto que abre esta seção, é parte do texto de Larrosa (2004), *Ensuciarse la lengua (idea para una película)*. E nele o autor afirma: “este vídeo será uma leitura... o que vamos fazer é ler Tirana”. O movimento, o tempo, o espaço, as imagens de Tirana e o roteiro aberto composto pelo autor me instigaram profundamente e seguem como inspirações na pesquisa, para mover o corpo, colocar-me em processo, para me fazer mover os olhos e as palavras, sacudir as formas evidentes, revirar o caleidoscópio, produzir outras imagens.

Esta seção de minha tese trata do processo de produção da pesquisa, descrevendo os caminhos investigativos, os esboços traçados, aqueles que me foram orientando e os que abandonei quando me coloquei em movimento. Procurei dar visibilidade às distintas formas de experimentar a pesquisa e de me fazer pesquisadora.

A temática, foco de meu interesse, me instiga já faz muito tempo, como contei no capítulo 1, e por isso não foi uma escolha difícil. As referências teóricas e metodológicas, no entanto, foram sendo traçadas num longo tempo de estudo, considerando que diversas das pesquisas lidas e muitos dos textos e autores visitados iam produzindo vontades, esboços de caminhos, múltiplas formas de abordagem e um leque amplo de possibilidades de análise das narrativas sobre os povos indígenas.

A definição de qual direção seguir e de um “itinerário não muito preciso” em relação à abordagem metodológica aconteceu aos poucos, na medida em que fui cursando algumas

disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação, e que fui me disciplinando/sendo disciplinada em leituras de obras importantes.

O que retive, da experiência de ser doutoranda, é a sensação de que a pesquisa tem tempos próprios: um tempo para perder-se entre grandes planícies, repletas de cheiros, sabores, cores atraentes, que produzem uma vontade de saber, uma vontade de experimentar muitos daqueles modos possíveis de leitura e de escrita; um tempo para situar-se entre perspectivas, outros tempos para fazer escolhas e seguir viagem. A pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passamos longos momentos articulando noções, aproximando autores, exultando com pequenos “achados”, mas também deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador.

Não é estranho para nenhum estudante de pós-graduação esse movimento de fazer e refazer, ler e reler, achar e perder, dialogar com autores, rabiscar cantos de página, colar adesivos coloridos distinguindo partes de obras importantes, ocupar-se com livros e textos que se empilham nas estantes da casa, aqueles mesmos livros que, ousados, escapam e se espalham pela sala, pela mesa da cozinha, até que algum de nossos amores se declare comprimido ou deprimido demais e nos convide a confinar a tese – essa estranha – a um espaço delimitado. Sem contar os convites recusados, a pressa em dispensar os amigos, uma antipatia de estar em “estado de tese”. Felizmente, vez por outra, um de nossos afetos se volta zeloso e nos afaga com aquela preciosa e mágica expressão: “sei que você consegue!”

E as perguntas: mãe, essa tese não termina? Posso usar o computador só um pouquinho? Sempre a tese! E nas indagações escolares, sobre os afazeres da família, as respostas nem sempre foram fáceis, como confessou, um dia, minha filha: “Que faz seu pai? Ele trabalha com os índios. Que faz sua mãe? Ela faz tese. E o que é uma tese? Sei lá, é como uma produção textual, só que demora muito, e parece que nuuuunca termina”¹⁹.

“Certa ternura” se mescla a minha análise, ao transcrever as narrativas que fui registrando, lendo, relendo, exercício que me conduziu sempre por memórias entrelaçadas, dos rostos daqueles que generosamente compartilharam histórias particulares e que, curiosos, escutaram outras histórias, outras experiências de encontro com a temática indígena. Essas gentes, com nomes, rostos, feições familiares, transformaram-se, no texto de minha tese, em **grupos e vozes**, estratégia utilizada para retirar o foco do sujeito que fala e dar visibilidade aos discursos que operam nas narrativas, às relações de poder, aos regimes de verdade, às

¹⁹ Diálogo relatado por Camila, minha filha, entre ela e uma colega de quinta série.

condições sociais que permitem dizer o que dizemos dos povos indígenas e que produzem quem somos e podemos vir a ser e quem são os outros e o que eles podem ser.

“Certa emoção me alcança, corta minha alma sem dor”²⁰ ao reconhecer nas histórias contadas muitas de minhas vivências escolares, tão distantes daquela multiplicidade irreduzível que conheci como hóspede, estando entre diferentes povos. Rostos indígenas me acompanham, de meninos e meninas me ensinando a pescar, de velhas senhoras nos afazeres rotineiros, de moças em algazarra na colheita da roça, de rapazes saindo para uma caçada ou para uma partida de futebol, de vida pulsando, fazendo-se de muitas maneiras. Lembranças que me convocam, enquanto leio as narrativas que compõem práticas escolares, produzindo estereótipos de vidas “simples”, “selvagens”, conjugadas no passado.

Na escrita da tese, experimentei essa impossível tarefa de traduzir, usando palavras, fixando sentidos, mesmo sabendo-os fluidos, instáveis, em movimento. Tempos de silêncio prolongado... tudo à vista, as coisas saltando aos olhos... mas cadê as palavras! Como afirma Larrosa “ao escrever mobilizo meus modelos literários, demasiados modelos, e tenho a sensação de que só posso escrever o que já tenho lido e o que quero ler” (2004, p. 3).

Enfim, tenho algo a contar, mas caberá em palavras a experiência vivida? Que olhar é esse que lanço ao definir quais excertos contam, entre tantas páginas transcritas? Todos eles são importantes, mas é inegável o trabalho de edição, as escolhas, dessa pesquisadora que constrói e que vai sendo construída na pesquisa. As escolhas não são arbitrárias, elas se inserem num movimento teórico e metodológico que confere visibilidade a certas coisas e não outras. Produção que se faz com palavras, que têm uma história, um contexto, e que obedecem a regras, por estarem inseridas em determinada ordem de discurso. (FOUCAULT, 2002).

Enfim, um começo, um esboço e o texto vai tomando forma, num trabalho prolongado como o de uma artesã, selecionando tecidos, estabelecendo ligações provisórias, escrevendo, lendo, pesquisando. A leitura das transcrições de narrativas da pesquisa, repetida muitas vezes, foi permitindo estabelecer eixos de análise, deixando ver recorrências, rupturas, relações de força entre sentidos que convergem ou divergem. Esse movimento me pôs a circular entre textos, entre palavras de outros, em diferentes aportes teóricos. As pesquisas de outros, que reuni para leitura, foram inspirando-me a compor formas de olhar, articular, desarticular, construir, desconstruir.

²⁰ Excerto da música *Certas Canções*, de composição de Tunai/Milton Nascimento.

Discutindo a metodologia de sua pesquisa sobre o Orientalismo, Said (1990) avalia não haver um ponto de partida “natural” e, sendo assim, qualquer projeto se faz em começos – atos de delimitação – sendo que o ponto de partida, o problema, o foco e as referências teóricas resultam de escolhas feitas pelo autor, a partir de certas condições.

Penso, como Meyer e Soares (2005), que a pesquisa se desenvolve em torno de questionamentos feitos por alguém situado numa cultura e que, ao demandarem soluções ou encaminhamentos, nossos problemas de investigação nos levam a “lugares” particulares como instituições, linhas de pesquisa e referenciais teóricos. Esses “lugares” para onde nos dirigimos também nos permitem construir outros horizontes, diferentes indagações, que antes não nos eram possíveis. Assim, no processo de pesquisa, as perguntas foram sendo formuladas, o enfoque foi mudando, outras nuances foram aparecendo e demandando outras escolhas.

Minha investigação foi sendo produzida e me foi produzindo, num campo de possibilidades abertas tanto pelas leituras que fui fazendo, quanto pelas múltiplas narrativas dos estudantes. Nesta parte do trabalho considero importante dar visibilidade, também, às incertezas, às interrogações, às inquietudes, às idas e vindas, uma vez que este é um trabalho atravessado por condições de possibilidade. Com isso quero dizer que não há um chão firme, sólido, para “edificar” estruturas, o que há são escolhas, construções provisórias, instáveis, aproximações a serem feitas que possibilitam maneiras de olhar e não “a melhor maneira de olhar”.

Analisando meu próprio processo de produção da pesquisa, penso nas certezas que foram perturbadas nos muitos encontros com textos que instauram a dúvida, a incerteza, que problematizam aquilo que eu mesma pensava certo, acabado, natural, verdadeiro. Tenho sido sacudida por esse jeito de olhar, desconfiando de certezas e desconstruindo verdades.

Nas pesquisas que incorporam as contribuições dos Estudos Culturais, a metodologia é apropriada de maneiras diversas, subvertendo formas fixas e previamente estabelecidas na investigação. Estas pesquisas “aproveitam-se de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”. (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 9). O pesquisador reúne procedimentos, desloca tradições que polarizam objetividade/subjetividade, compreendendo que ele está imbricado no ato de pesquisar e também é constituído no processo. Longe de ser um posicionamento simples, este leque de possibilidades – e o abandono de um ponto de ancoragem sólido – implica escolhas, desafio de encontrar modos de produção em uma gama de possibilidades, sem contar com um

ordenamento linear e necessariamente encadeado que conduziria a um “porto seguro”. Deixar-nos conduzir pelas perguntas, sem certezas, sem respostas fixas e definitivas, significa assumir riscos, perguntando, com Foucault (1994),

de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir (p. 13).

Escolhas Metodológicas e Fazeres da Pesquisa

Foram muitas idas e vindas, até que eu definisse os contornos metodológicos e os lugares a partir dos quais poderia reunir narrativas para a pesquisa. Inicialmente pensei em realizar uma observação em escolas públicas do ensino fundamental, registrando modos de abordagem da temática indígena, prestando atenção às informações que circulam e são levadas em conta ao descrever, situar, construir e posicionar de certo modo estes sujeitos.

Cheguei a visitar uma escola da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, que desenvolveu um interessante projeto de estudo sobre os povos indígenas no ano letivo de 2003, articulando as produções textuais dos alunos às aulas de História, Geografia, Português e Informática. Este seria um dos espaços de realização de minha pesquisa e eu pretendia examinar os textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental público, especialmente aqueles selecionados para constituir uma página virtual chamada “*Almanaque Indígena do Brasil – Hoje*”, disponível no site da Escola.²¹ Minha intenção era, então, recuperar o processo, trabalhar a memória dessa experiência, realizada por alunos e professores em um ano de trabalho. Pensei em analisar as produções escritas, ampliando o estudo com entrevistas realizadas com os participantes desse processo. Alguns motivos me fizeram repensar essa possibilidade de investigação, especialmente o fato de ser uma experiência produzida há algum tempo, o que traria alguns problemas e, quem sabe, um enfoque que escaparia dos objetivos e das perguntas que eu me colocava.

Outras possibilidades foram surgindo, tal como o registro de narrativas de professores e alunos em uma determinada escola, durante o mês de abril, quando se comemoram oficialmente o “Dia do Índio” (19/04). No entanto, as leituras que fiz indicaram a necessidade

²¹O Almanaque Indígena – Brasil Hoje, organizado pelos alunos e pela professora de História e Geografia, pode ser visualizado em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/apresent.htm>

de desvincular a temática do contexto comemorativo, que institui certa maneira de produzir conhecimentos, interditando narrativas que abordam conflitos²². Esse deslocamento me pareceu necessário para observar descontinuidades, rupturas, outras maneiras pelas quais se produzem sentidos e se narram povos indígenas em práticas escolarizadas.

A inserção, durante o mestrado, em estudos relativos à formação de professores e minha posterior atuação como professora de Ensino Superior na UFRGS colaboraram para que eu voltasse meu olhar para os cursos de Pedagogia, inicialmente e, depois, para as licenciaturas. Passei a considerar os efeitos de certos discursos sobre inclusão, atualmente em voga, e as demandas que estes discursos geram. Uma delas é a necessidade de incluir nos conteúdos curriculares a diversidade, e esse movimento em direção ao diverso parece ser marcado por simplificação e caricaturização. Os estudantes de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas são confrontados com discursos múltiplos que informam, fabricam, nomeiam, explicam, constroem a diferença. A temática indígena entra em cena, ora como tema transversal, indicado em Parâmetros e Diretrizes oficiais²³ ora como conteúdo formal inscrito no capítulo sobre a História do Brasil e na data comemorativa do “Dia do Índio”. E, assim, em processos de formação, os futuros professores são chamados a partilhar certo sentimento nostálgico, como se fosse necessário restabelecer certo lugar aos povos indígenas, como culturas que contribuíram na formação de nossa história e da “alma” brasileira. Estes estudantes são motivados a sair juntando fragmentos de discursos midiaticizados, tipificados, estereotipados que, ao narrar, produzem identidades e diferenças.

Enfrentar o desafio de falar do outro, de falar dos povos indígenas na escola, seja em datas comemorativas oficiais, seja como tema transversal, exige dos professores um esforço para reunir informações díspares e fragmentadas que circulam em documentos oficiais, em livros didáticos, nos meios de comunicação, na publicidade, na literatura, no cinema, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, entre outros. Problematizar estas construções discursivas me pareceu bastante produtivo e por esta razão decidi realizar a pesquisa com estudantes do ensino superior, em cursos que preparam futuros professores.

Foi então que passei a buscar formas para conferir visibilidade e movimento à temática indígena, em cursos de graduação. Considerei necessário propiciar uma aproximação

²² Refiro-me especialmente às análises de Paul Ricoeur (1978) e Alfredo Bosi (1992), e ao trabalho de pesquisa de Helenice Rodrigues da Silva (2002) sobre os usos sociais da memória, e processos de rememoração e comemoração.

²³ A exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); dos Referenciais para a Formação de Professores (1999); das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), documentos oficiais que instituem a diversidade e a tolerância como temáticas a serem incorporadas no trabalho escolar.

interessada com a questão indígena, em espaços e tempos programados e planejados para este fim. A leitura de pesquisas que lançam mão de estratégias como grupos focais, encontros, cursos organizados em torno de um eixo foram produzindo possibilidades de pesquisa, que passo a apresentar.

Lugares Fabricados para produzir narrativas

A primeira escolha que fiz foi analisar narrativas produzidas em momentos coletivos, e não em entrevistas individuais. Para isso, decidi organizar **quatro diferentes grupos** de estudantes do ensino superior. Um deles organizado na forma de um curso de extensão, do qual participaram pessoas que livremente se inscreveram. Outros três grupos foram constituídos em momentos programados dentro do cronograma de disciplinas dos cursos de Pedagogia, oferecidos por uma universidade pública e outra, privada. Descrevo rapidamente o modo de inserção da temática nestas disciplinas: em dois desses grupos fui convidada pelas professoras das disciplinas para falar sobre a questão indígena abrindo-se, assim, uma possibilidade para a realização da pesquisa. Eu e as professoras das respectivas disciplinas consultamos os estudantes matriculados sobre a proposta de realização de dois encontros, incorporados ao cronograma de aulas, sendo que os dois grupos concordaram e a temática foi inserida. Em um dos grupos participei das aulas no momento em que eles discutiam obras de literatura infantil e infanto-juvenil que enfocavam sujeitos narrados pro diferenças sociais, culturais, físicas. No outro grupo a temática da pesquisa foi incorporada quando se discutiam produções fílmicas para a infância e narrativas de identidade e diferença. O quarto grupo foi constituído por estudantes matriculados em uma disciplina que eu lecionava. A proposta da pesquisa foi apresentada quando discutíamos políticas de inclusão e modos de abordagem das diferenças na escola. Os estudantes concordaram com o estudo e os encontros foram realizados no horário programado para as aulas, mas como atividades extras, não sendo obrigatória a frequência. Dos estudantes matriculados, participaram aproximadamente metade.

Nomeei estes grupos utilizando quatro palavras que, em diferentes línguas indígenas, significam terra, lugar de viver, e como nossos lugares de viver são produções feitas

discursivamente, considere inspiradores estes termos²⁴. Descrevo, então, os grupos da pesquisa:

- chamei de *Abiayala*, palavra Quéchua, o grupo que participou do curso de extensão, constituído por 7 estudantes de licenciatura e 3 de pós-graduação em uma universidade pública (7 mulheres e 3 homens);

- chamei de *Pachamama*, palavra Inca, o grupo de estudantes do curso de Pedagogia da mesma universidade pública, constituído por 19 pessoas (15 mulheres e 4 homens);

- chamei de *Tekohá*, palavra Guarani, o grupo constituído por 22 estudantes do curso diurno de Pedagogia de uma universidade privada (todas mulheres) e;

- chamei de *Tuiuca*, palavra Kambeba, o grupo de estudantes da mesma universidade privada, constituído por 17 pessoas, do curso noturno de Pedagogia (16 mulheres e 1 homem).

No total, 68 estudantes participaram dos grupos de pesquisa, cada um posicionando-se de maneira diferente na produção de narrativas, de textos escritos e/ou desenhos, conforme as propostas que foram sendo apresentadas.

Os grupos Pachamama e Tuiuca realizaram dois encontros, com intervalo de uma semana entre o primeiro e o segundo. Neste tempo, solicitei que os estudantes pesquisassem materiais que narravam povos indígenas – textos didáticos, fotografias, desenhos, peças publicitárias, histórias em quadrinhos, sites da internet, entre outros – e sugeri que escrevessem um texto, destacando impressões sobre os materiais encontrados e/ou relatando algumas memórias escolares relacionadas ao tema. Alguns excertos desses textos estão destacados nos capítulos analíticos da tese. Neste grupo, pude reunir narrativas orais; desenhos; textos escritos e também alguns materiais trazidos para serem problematizados no segundo encontro, que me foram gentilmente cedidos.

Com o grupo Tekohá foram realizados dois momentos de encontro, pela manhã e à tarde, em um mesmo dia. Neste grupo, registrei narrativas orais, reuni desenhos por eles produzidos e contei ainda com as anotações de meu diário de campo.

O grupo Abiayala teve 7 encontros, organizados na forma de curso de extensão. Para esta pesquisa, considere apenas as narrativas produzidas nos três primeiros. Descrevo na próxima seção os objetivos, os passos na organização do curso e a proposta de cada encontro, já que este roteiro orientou as conversas no primeiro grupo que reuni para a pesquisa. Além

²⁴ A sugestão dos nomes para os grupos me foi dada por Roberto Liebgott, a quem agradeço esse pensar compartilhado.

disso, na organização dos grupos Pachamama, Tuiuca e Tekohá, manteve a proposta, tal como é apresentada, para os dois primeiros encontros.

As narrativas dos grupos Abiyala, Tekohá, Pachamama e Tuiuca foram produzidas em contextos e condições diferentes, guardando marcas desses distintos processos. Destaco, a seguir, algumas particularidades na formação dos grupos, bem como alguns efeitos na produção de narrativas.

O grupo Abiyala foi marcado por uma condição inicial importante: as pessoas que participaram dele inscreveram-se no curso porque, de alguma maneira, se sentiram convidadas a participar do processo. Num primeiro momento, os participantes apresentaram motivações e explicaram como a temática indígena ganhou relevância para eles. Destaco a fala de quatro estudantes:

Voz 1: [...] Sou pedagoga da educação infantil, já tenho uma prática em sala de aula e percebo que é muito difícil lidar com a questão indígena na aula, com crianças - e não só com crianças - a questão não é bem aceita muitas vezes, tem umas visões difíceis de se trabalhar. [...] É complicado porque se trabalha na escola, geralmente, ainda hoje, em datas comemorativas, como o "Dia do Índio" e aí se pinta a carinha das crianças, coloca uma pena na cabeça e ela sai gritando u-u-u-u, e aquilo é horrível - eu acho horrível, sabe?

Voz 2: [...] Sou estudante de Pedagogia, estou fazendo o curso para trabalhar com séries iniciais [...] quero trabalhar com as crianças de um jeito diferente desse que a gente costuma ver, escrito em livros, isso que a gente escutou na escola [...]. Eu quero escapar disso... da "musiquinha" da Xuxa ou daqueles desenhos batidos dos livros de História.

Voz 3: [...] No meu trabalho de professora eu não quero me deixar levar por uma única leitura, por isso gostaria de ter outras possibilidades e, inclusive, poder ouvir os próprios índios. No último Fórum Social, vi muitos índios, tive vontade de saber mais sobre eles, mas não é fácil encontrar informações, a não ser essas que estamos cansados de ouvir.

Voz 4: Também acho importante pensar sobre isso, para poder avaliar uma notícia, ou até mesmo ter um posicionamento em relação a tudo o que a mídia nos passa... pensar nisso para tratar na escola, por exemplo, como os índios foram sendo tratados, incentivar a pesquisa, o pensamento criativo dos alunos, mas para isso precisa ter base.

Para os estudantes, não há fluência de informações sobre a temática indígena e o curso significou uma possibilidade de multiplicar leituras, ouvir outras vozes, escapar de práticas tradicionalmente produzidas na escola. É certo que essas motivações iniciais geraram condições muito favoráveis de produção de narrativas no grupo. Além disso, a presença de estudantes de várias áreas - Pedagogia, Ciências Sociais, História - permitiu articular diferentes discursos e modos de abordagem da temática indígena.

O grupo Tekohá foi constituído por estudantes matriculados numa disciplina cuja proposta era estudar aspectos relativos à Literatura Infantil e Infanto-Juvenil, fato que, de muitas maneiras, marcou as narrativas produzidas, trazendo elementos importantes das obras literárias que circulam em salas de aula.

O grupo Pachamama era formado por um grande número de estudantes que são, também, professores da rede de ensino municipal ou estadual, e por isso as narrativas são contextualizadas em cenas da vida escolar cotidiana, histórias pessoais que, em alguns casos, foram redimensionadas a partir de experiências como a participação desses estudantes em Fóruns Sociais Mundiais e/ou em movimentos estudantis e populares.

Quando apresentei a proposta dos encontros sobre a temática indígena ao grupo Tuiuca, os estudantes haviam encerrado uma etapa da disciplina de Pedagogia na qual discutiam roteiros de filmes da Disney e suas pedagogias. Este fato trouxe, como condição e como possibilidade, uma produção de narrativas marcadas por noções do campo dos Estudos Culturais.

Um aspecto que considero relevante e que marcou diferentemente as condições de produção das narrativas foi o tamanho dos grupos. O menor deles, com 10 estudantes – e, em alguns encontros, com menos – permitiu falas mais longas, narrativas contextualizadas em pequenas histórias, diálogos nos quais as pessoas retomavam continuamente a palavra. Os outros três grupos contaram com uma participação variável entre 17 e 22 pessoas e isso influenciou nas maneiras de falar e nas possibilidades de intervenção e contra-argumentação, em discussões que mobilizavam mais fortemente o grupo. Em alguns momentos houve intensa participação e sobreposição de vozes, o que dificultou bastante o processo de transcrição. Também as múltiplas falas produziam, em certos momentos, uma dispersão, sendo que um tema mencionado deixava de ser retomado em função das circunstâncias. Por outro lado, nestes grupos foi possível observar quais temáticas são mais conhecidas, quais fontes informam sobre os povos indígenas, quais informações adquirem maior visibilidade.

Não considero problemático, portanto, o fato de terem sido estabelecidas condições distintas para a produção das narrativas nos quatro grupos de pesquisa. Ao contrário, essas diferentes condições alargaram as possibilidades analíticas. O grande desafio foi estabelecer os recortes – definindo o que inserir e o que deixar de fora, num amplo leque de possibilidades, aberto por múltiplas experiências de encontro. Detalho, agora, a organização desses momentos de pesquisa e as ênfases que foram sendo dadas a cada encontro.

Planejando os Encontros

Quando decidi compor grupos para minha pesquisa, passei a refletir, juntamente com minha orientadora, com meu grupo de orientação e com professores da linha de pesquisa dos Estudos Culturais, maneiras de viabilizar esta proposta²⁵. Organizamos inicialmente o curso de extensão intitulado *Problematizando Narrativas sobre Povos Indígenas na Prática Escolar* com carga horária de 20 horas. Posteriormente, me decidi pela organização de três outros grupos, vinculados, no entanto, a disciplinas de cursos de Pedagogia, para assegurar a viabilidade e agilidade da proposta.

O objetivo apresentado aos grupos foi o de problematizar narrativas sobre povos indígenas e refletir sobre práticas pedagógicas, identificando “marcadores sociais” que instituímos para narrar os outros e que produzem efeitos tanto no que dizemos destes sujeitos, quanto no que dizemos de nós mesmos. Os encontros foram pensados como um tempo para a produção de narrativas, para a vivência de atividades que permitissem articular diferentes tecidos – textos que circulam em muitos lugares, narrando os povos indígenas de diferentes maneiras – e, trabalhando com estes textos, problematizar binarismos a partir dos quais são posicionados.

Tendo como foco *Nossas lembranças e encontros com a temática indígena*, o primeiro encontro possibilitou aos estudantes relatar momentos em que ouviram falar dos povos indígenas na escola e os modos de narrar esses sujeitos. Fui formulando perguntas para orientar a discussão, tais como: o que nos lembra a palavra “índio”? Quando falamos nos índios a que imagens nos reportamos e a que tipo de lembranças? Como reconhecemos um “índio”? Em quais momentos e de que modo se fala deles na escola? Hoje, como estudantes/professores, somos informados acerca da temática indígena a partir de quais meios?

A primeira atividade proposta neste encontro foi fazer um desenho sobre os índios e pensar na expressão escrita na lousa: “índio lembra...” Esta foi uma das atividades mais produtivas para as análises.

No segundo encontro, *Problematizando narrativas sobre os povos indígenas na prática escolar*, a temática foi sendo ampliada, e as questões que lancei ao grupo foram: quais

²⁵ Participaram do processo de discussão e definição deste curso de extensão minha orientadora Rosa Maria Hessel Silveira, a Professora Nádia Geisa Silveira de Souza e meu grupo de orientação.

são as fontes que nos informam sobre os povos indígenas? Que notícias me marcaram? Que filmes, livros, vídeos tratam deste assunto? Como são narrados os povos indígenas nestes veículos? O que isso me leva a pensar?

As questões propostas geraram longas discussões sobre produções publicitárias, literárias, fílmicas, fotográficas, jornalísticas referidas pelos estudantes, como também, sobre materiais por eles trazidos para serem analisados coletivamente. Neste encontro apresentei também um documentário sobre os povos indígenas no nordeste brasileiro, chamado *As Caravelas Passam...*²⁶ Destaco que, do conjunto de questões colocadas, o que mais chamou atenção dos estudantes foram os depoimentos indígenas. Apresentar este documentário foi uma das formas encontradas por mim para multiplicar discursos.

No terceiro encontro, realizado apenas com o Grupo Abiyala, a proposta era continuar problematizando materiais que narravam povos indígenas, selecionados e trazidos pelos próprios estudantes. Este encontro foi nomeado como *Um mosaico de narrativas e discursos*. Foram trazidos recortes de jornais e revistas, pequenos textos, letras de música, fotografias, desenhos, ilustrações de livros, histórias em quadrinhos, entre outros artefatos. Cada participante apresentou o material trazido e os motivos que levaram a sua escolha. Uma análise coletiva foi sendo construída, orientada por algumas questões que fui formulando: o que dizem estes materiais? Que imagens produzem? O que isso nos faz pensar? Quais marcadores sociais podem ser identificados nesses materiais?

Do quarto ao sétimo encontro, no grupo Abiyala, discutimos como vivem os povos indígenas na atualidade, dedicando especial atenção à situação dos povos Kaingang e Guarani, habitantes do Estado do Rio Grande do Sul. Participaram, como convidadas, duas pessoas que trabalham com estes povos²⁷. Além disso, foram apresentados vídeos que abordam a temática indígena²⁸.

²⁶ *As Caravelas Passam* é um Vídeo produzido pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza e Instituto Nosso Chão, no ano de 2002.

²⁷ Participaram destes encontros Roberto Antonio Liebgott, do Conselho Indigenista Missionário e Maria Aparecida Bergamaschi, do Departamento de Estudos Básicos, Debas/Faced/UFRGS.

²⁸ Dois documentários foram apresentados: o primeiro – *Povos Indígenas no Brasil: 500 anos de resistência* – é uma produção do Conselho Indigenista Missionário, do ano de 1999, que apresenta uma narrativa dos 500 anos de Brasil, tomando como ponto de partida o processo colonial, a violência contra os povos indígenas, e também suas lutas cotidianas e processos de articulação empreendidos na busca pela garantia de seus direitos; o segundo documentário exibido foi *Índios Urbanos*, produzido pela Coomunica - Cooperativa de Comunicação, abordando processos migratórios de famílias indígenas para a cidade de Porto Alegre. Uma das ênfases é a falta de assistência da Fundação Nacional do Índio (Funai) aos grupos que deixaram o interior do Rio Grande do Sul em busca de melhores condições na capital. Estima-se que vivam hoje em Porto Alegre cerca de 400 kaingang, sustentando suas famílias com a venda de artesanato em feiras e espaços públicos, em especial na Rua dos Andradas, uma movimentada área de comércio da cidade.

Os encontros realizados com os grupos Pachamama, Abiyala, Tekohá e Tuiuca foram registrados em vídeo e em fitas cassete, e transcritos posteriormente. Apresentei aos participantes um termo de consentimento informado (modelo em anexo), que foi assinado, autorizando-me a utilizar na pesquisa e em produções dela decorrentes as produções orais, escritas, gráficas, bem como os materiais trazidos por eles para serem discutidos coletivamente nos encontros. Para análise das narrativas sobre povos indígenas utilizei essas diferentes fontes: as gravações, as transcrições, os desenhos, os textos escritos, os materiais trazidos pelos estudantes, os registros em um caderno de campo (constituído por notas que fiz durante os encontros e em momentos posteriores, quando tentava anotar impressões que as narrativas iam produzindo em mim, bem como possíveis articulações que eu era capaz de fazer, naquele momento, entre narrativas).

Trilhas para a Análise das Narrativas

Ao analisar o conjunto de narrativas reunidas na pesquisa, minha atenção se voltou para determinadas maneiras de posicionar os povos indígenas, em relações de poder, em articulações de saberes que produzem os sujeitos e os lugares que ocupam/podem ocupar. Examinei essas narrativas como práticas sociais que constituem as pessoas, inspirada nas proposições de Foucault, para quem a análise das relações de poder deve servir “para criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995a, p. 231).

Na perspectiva teórica que assumo, a análise de narrativas não está centrada em enunciações de uma pessoa, aquela que conta – embora, em muitos momentos, tenha sido necessário discutir o lugar da enunciação, porque há discursos autorizados a certos sujeitos e não a outros. Mas, em minha análise, interessa o modo como esses enunciados produzem efeitos, inscrevendo-se em regimes de verdade, e como vão construindo sentidos, dando coesão às experiências das pessoas e produzindo identidades e diferenças.

Utilizei variadas estratégias para ler e aproximar distintas narrativas e, nesse processo, fui fabricando recortes e eixos de análise. Para isso, li muitas vezes as transcrições e assisti aos vídeos que continham imagens das discussões durante os encontros. Realizei análises textuais e selecionei alguns eixos em torno dos quais fui conferindo uma ordem às narrativas. Mas, em vários momentos fui sendo provocada a retomar o contexto, recolocando os excertos

na seqüência em que foram produzidos e “soltando-os”, uma vez que os recortes pareciam amarrar o texto, fixando-o numa “categoria” que lhe roubava significados possíveis.

Essa primeira sensação de que toda e qualquer seleção seria uma “traição” às narrativas, me acompanhou por longo tempo, e produziu um modo de narrar mantendo longos recortes, que aos poucos fui tornando mais restritos. E, sendo subjetivada por leituras que afirmavam que qualquer texto é resultado de edição e que toda pesquisa opera seleções, fui definindo formas possíveis de movimentar as narrativas, aproximando recortes de diferentes contextos, orientada pelas referências teóricas que escolhi para a produção dessa investigação.

Não pretendi fixar indicadores de análise, ou tipologias binárias que implicam pensar um enunciado como sendo parte disso *ou* daquilo/ isso *versus* aquilo. Entendo que essas fronteiras são construções que não fazem sentido numa abordagem pós-estruturalista, e que os enunciados podem ser isso *e* aquilo *e* mais aquilo; por essa razão tentei colocá-los em movimento, dentro dos eixos que estabeleci para a análise.

Inspirada em Foucault (1995b) tomei as narrativas em seu conjunto, tentando produzir “uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (p. 30). Lendo as narrativas, estabeleci inicialmente alguns pontos de convergência e temáticas comuns. Nesse exercício de ir e vir, defini três eixos principais de análise, que são apresentados nos capítulos seguintes deste texto. Estabeleci, em cada eixo, certos recortes, que resultaram da aproximação de diferentes narrativas e do que elas apresentavam tanto de recorrências quanto de rupturas. Estes recortes são apresentados em subtítulos, ao longo de cada capítulo.

No primeiro eixo, analiso a produção de nacionalidade, sendo que os recortes estabelecidos dizem respeito a narrativas que: articulam índios e mitos fundadores; produzem-se na articulação de discursos literários e; produzem nacionalidades em tempos de globalização.

No segundo eixo, examino a abordagem escolar da temática indígena e destaco, nos recortes que produzi, narrativas que compõem modos de lembrar e de esquecer acontecimentos históricos e cotidianos; que instituem formas de conhecer os povos indígenas vinculadas à discursos comemorativos; que articulam produção de conhecimento e experiência e que narram práticas de inclusão.

No terceiro eixo, analiso os estereótipos como estratégias de produção de identidades e diferenças. Nesta parte do trabalho estabeleço como recortes as narrativas que articulam índio

e natureza e as que conferem certos tipos de visibilidade aos sujeitos indígenas que vivem em centros urbanos, produzindo-os e também a nós mesmos.

Ao reunir os enunciados em eixos e em recortes, procurei analisar como e com que efeitos eles se ligam, produzindo “verdades”, práticas e sujeitos. Busquei estabelecer relações entre recortes de um e outro eixo, movendo os enunciados em muitas direções.

Examinando as narrativas dos estudantes nesta perspectiva metodológica, inicialmente ganharam visibilidade certas oposições binárias estabelecidas ao narrar povos indígenas. Alguns desses binarismos ficaram mais evidentes, tais como racionalidade/irracionalidade, civilização/primitivismo, superioridade/inferioridade, maturidade/imaturidade, sendo que esse modo de narrar colabora para estabelecer uma ordem hierárquica e para situar os sujeitos no mundo. Aos poucos fui sendo provocada a indagar sobre as articulações estabelecidas ao nomear, descrever e posicionar os povos indígenas, e passei a examinar as narrativas sublinhando excertos que possibilitavam esse tipo de análise. As articulações estabelecidas nas narrativas dos estudantes vinculam povos indígenas e identidade nacional; índio e natureza; práticas indígenas e pensamento mágico.

Abro espaço para apresentar algumas considerações acerca da noção de articulação²⁹, do modo como a utilizo nesta pesquisa. Para isso, trago elementos teóricos da análise de Hall (1996), Dauder e Bachiller (2002) e Wortmann (2005).

Articulação é uma forma de conexão, uma união não necessária, não determinada, não absoluta, não essencial e não definitiva. Sendo assim, ao analisar articulações numa narrativa é preciso indagar sobre as condições que possibilitam estabelecer certas relações, e sobre os efeitos destes entrelaçamentos na produção de sujeitos e de verdades.

Hall (1996) afirma que a articulação pode ser pensada como estratégia teórico-política que permite estabelecer conexões, enlaçando elementos de maneiras diferentes daquelas que se foram instituindo em jogos de poder. Desse modo, as articulações ampliam possibilidades

²⁹ Dauder e Bachiller(2002) retomam aspectos históricos para situar o conceito de articulação, destacando que ele adquire sentido em estudos marxistas, nos anos 60, como esforço para escapar de reducionismos (econômicos) e essencialismos (de classe). As análises de práticas concretas dentro de lutas de classe permitiram vislumbrar, pouco a pouco, outros elementos como gênero, etnia, raça, sexualidade. Em teorias feministas, a noção de articulação é pensada para estabelecer elos entre distintas formas de opressão feminina – como, por exemplo, modelo capitalista e patriarcal – que se combinam e se reforçam mutuamente. Especialmente a partir dos anos 70, outros movimentos de luta política ganham expressividade, produzindo outros olhares que colaboraram para escapar à visão essencial e unitária de sujeito (articulam-se gênero, etnia, geração, sexualidade, produzindo estudos que dão visibilidade a um leque de possíveis arranjos, de possíveis identificações). Também é expressiva a produção teórica dos estudos pós-coloniais, na articulação de distintos elementos, para analisar efeitos de poder e de saber em relações estabelecidas entre sujeitos, e entre coletividades - comunidades, nações, continentes.

de abordagem: de certa perspectiva, possibilitam analisar enlaces instituídos na linguagem e pensados como naturais, permitem ainda desarticular, desacomodar, romper dualismos, prestando atenção aos efeitos de poder e de verdade, bem como às posições de sujeito que nestas articulações se produzem e se naturalizam; de outra perspectiva, as articulações podem ser estrategicamente produzidas na pesquisa, permitindo aproximar termos que parecem díspares, produzir ligações contingentes que possibilitam analisar diferenças, articular, desarticular, re-articular discursos e práticas sociais.

Dauder e Bachiller (2002) propõem pensar a articulação como um “filtro óptico”, através do qual podemos ver coisas diferentes daquelas que se produzem num olhar dualista. Para elas, “é na tensão da diferença – que torna impossível qualquer intento de homogeneidade ou totalidade – que se produz a possibilidade de pensar em ‘conexões parciais’ entre elementos, conexões que constituem ao invés de serem constituídas por estes” (p. 46-47). Analisando certas articulações, no discurso, é possível vislumbrar maneiras pelas quais elas se produzem e como produzem, vinculam e posicionam os termos articulados.

Para Wortmann (2005) a articulação interessa, como estratégia de análise, pois possibilita pensar naquilo que conhecemos como sendo efeito de jogos de correspondência não necessários nem fixos. Permite, também, problematizar relações de poder, essencialismos, hierarquias e tensões que envolvem a produção de identidades e diferenças. Permitindo descentralizar identidades e desconstruir certas maneiras de pensar, socialmente estabelecidas, a articulação possibilita o surgimento de “outras geometrias”, outras práticas e outras relações possíveis.

Nesta pesquisa, busco realizar articulações, em dois níveis: primeiro, estabelecendo enlaces entre diferentes discursos – literários, históricos, escolares, midiáticos, cotidianos – para examinar efeitos nas narrativas dos estudantes e na produção dos sujeitos indígenas e não-indígenas. Segundo, analisando articulações produzidas nas narrativas dos estudantes – entre índio e natureza, entre práticas indígenas e pensamento mágico – procuro dar relevo às condições nas quais elas são produzidas e ao modo como essas conexões produzem sujeitos e instituem lugares sociais.

As escolhas metodológicas que fiz indicaram “uma direção para os pés”, voltando à expressão de Larrosa, no excerto citado na epígrafe desta seção. No caminhar, passo a passo, esses modos de investigação possibilitaram uma perspectiva de leitura das narrativas que, retiradas de seus contextos de produção, permitiram prestar atenção aos discursos, às relações de poder e seus efeitos na produção de sujeitos indígenas e não-indígenas. Seguindo esses

caminhos, fui provocada a “mover os olhos, colocar palavras em movimento, até a fadiga”, processo que, de muitas maneiras me fez experimentar “as dádivas da fadiga”.

2. NARRATIVAS SOBRE POVOS INDÍGENAS PRODUZINDO NACIONALIDADES

Neste capítulo procuro estabelecer algumas relações entre narrativas sobre povos indígenas e discursos escolares, históricos, literários, iconográficos. Nesta parte do trabalho, examinei alguns efeitos da articulação entre povos indígenas e identidade nacional.

Retomo inicialmente algumas narrativas produzidas pelos estudantes dos quatro grupos da pesquisa. São recortes do primeiro momento, no qual solicitei que cada pessoa produzisse um desenho e/ou escrevesse o que a palavra “índio” lembrava para ela. Durante as apresentações, nos grupos, algumas expressões foram ganhando relevo, suscitando complementações, comentários, acomodando-se em pequenas histórias.

Esta primeira atividade foi geradora de diversos enunciados, que recupero e analiso ao longo deste trabalho. Destaco a seguir algumas expressões constituídas na articulação entre nacionalidade e povos indígenas:

<p>Índio lembra... "Descobrimento do Brasil" "O homem nativo brasileiro" "Raiz da nação" "Começo da construção do nosso povo" "Lembra que todos nós, brasileiros, temos sangue europeu, indígena e negro" "Povo selvagem" "Cultura primitiva" "Primata" "Lembra o que foi" "Uma terra farta, no começo da colonização, muita mata, muita caça, muita fartura, e hoje índio lembra miséria, abandono e descaso" "Atualmente lembra esmola, lembra que destruímos suas culturas valiosas, e que não são mais como antigamente" "Lembra aquela parte da história, sobre as entradas e bandeiras, e lembra as missões também"; "500 anos, a comemoração do governo e as manifestações que aconteceram aqui em Porto Alegre, teve até aquele relógio da Globo que foi queimado" "Lembra 19 de abril" "Ah, lembra o Dia do Índio, claro" "Lembra pintar a cara e sair gritando u-u-u-u-u, como a gente fazia na escola, no Dia do Índio".</p>

Estes recortes foram selecionados de narrativas dos quatro grupos de estudantes que compõem minha pesquisa – Abiyala, Pachamama, Tekohá e Tuiuca. Algumas falas foram reiteradas de muitas maneiras, aparecendo com ênfase nos comentários subseqüentes. Lendo e relendo o conjunto de narrativas dos grupos, ficou bastante marcada uma articulação entre

povos indígenas e discursos de nacionalidade. Tanto nas produções gráficas, quanto nas palavras escolhidas para narrar, são estabelecidos enlaces entre os povos indígenas e acontecimentos históricos, como a chegada dos europeus, a colonização e as Missões Jesuíticas. Algumas narrativas afirmam eventos e lembram mitos fundadores de nacionalidade, em suas experiências escolares.

Diversas leituras que fiz permitiram pensar sobre esta articulação e sobre processos de produção de nacionalidade. Destaco, em especial, as teorizações de Alfredo Bosi, Stuart Hall, Edward Said e Homi Bhabha. Na escrita das seções que se seguem teço minha análise incorporando ao texto algumas contribuições desses autores.

2.1. Encenando Narrativas de Nação

Início esta seção narrando dois acontecimentos atuais, nos quais se pode ver operando articulações entre identidade nacional e povos indígenas. Nessa minha escrita dos acontecimentos, deixo um convite para o leitor recompor cada cena a partir de suas próprias lembranças, pois a memória não é a expressão de algo tal como aconteceu, memória é trabalho, é produção. E as histórias que contam em versões oficiais vão sendo aos poucos registradas, escritas, publicadas, com ênfases e acentos em acontecimentos que colaboram para imprimir certa ordem às coisas e aos sujeitos.

CENA 1

22 DE ABRIL DE 2000: Duas imagens simultâneas marcaram esta data: as comemorações oficiais dos 500 anos de “descoberta do Brasil”, organizadas pelo governo federal e da Bahia de um lado e, de outro, a marcha organizada pelo Movimento de Resistência Indígena, Negra e Popular, afirmando que “O Brasil são outros 500”.

Os dias que antecederam esse evento foram de tensões e de negociações, numa busca, por parte do governo, de unificar o acontecimento em torno do eixo comemorativo. O movimento popular ensejava outras possibilidades, outras vozes, num sentido de protesto e de busca por atravessar a narrativa oficial dos 500 anos com outras histórias. Dois movimentos na costa baiana, disputando sentidos.

Em 22 de abril acontecia a Festa do Descobrimento, em Porto Seguro, cercada de forte aparato policial e militar. Convidados célebres, programações que aludem a feitos memoráveis e personagens históricos, articulando passado, presente e futuro em narrativas comemorativas de nacionalidade. Na praia, entre espectadores, fogos de artifício e personagens de relevância política (os presidentes do Brasil e de Portugal, por exemplo), encenou-se a narrativa fundadora: uma réplica de caravela trazendo europeus, o encontro com os indígenas, a chegada dos negros. A

dança harmoniosa celebrando o encontro e a “partilha” de culturas. Um ritmo híbrido, sinfonia clássica misturada a tambores e maracás³⁰.

Nas proximidades de Porto Seguro acontecia, simultaneamente, a Marcha Indígena 2000, movimento de sujeitos que não pretendiam o encontro, nem as comemorações, mas o protesto contra as narrativas oficiais. Cantos, faixas, palavras pronunciadas em coro, outras memórias. A Marcha foi interrompida com uso de força policial e militar, os manifestantes foram impedidos de seguir, e alguns foram impedidos também de retornar, ficando por horas cercados por soldados, cavalaria e pelotão de choque da polícia.

As imagens divulgadas amplamente em noticiários de televisão e em jornais nacionais e internacionais aludem aos dois acontecimentos como metáfora das lutas empreendidas e das distintas leituras dos 500 anos³¹.

CENA 2

20 DE SETEMBRO DE 2006: Um dia dedicado, no estado do Rio Grande do Sul, às comemorações da Revolução Farroupilha e a certo modo de construir e posicionar a “identidade gaúcha”³². O tema escolhido para a 51ª Semana Farroupilha – “Assim se fez o gaúcho” – mobilizou desfiles e apresentações em diversos municípios do Estado. Em Porto Alegre o evento foi marcado por um desfile temático composto por nove invernadas, cada qual mostrando diferentes etnias que “construíram o gaúcho”: os índios e a experiência das missões; os espanhóis e sua índole aventureira e corajosa; os imigrantes e a força do trabalho; os bandeirantes e a conquista da terra; os negros e a herança na culinária, na religiosidade, no linguajar. Relevos de identidades, forjadas num encontro de povos, identidades negociadas e unificadas em uma narrativa oficial, desfilando festivamente ao som da música tema da Semana Farroupilha, que dizia: “aquele moço que se aproxima bem pilchado, sangue índio temperado no legado das missões; ao lado a moça, pele negra, tão bonita, traz a África descrita nos seus passos e paixões (...) Assim se fez nossa gente, desde antes de Sepé... Tantas raças diferentes construindo a mesma fé! E assim se fez o Rio Grande, desde antes de Sepé... Tantas crenças, tantos sangues e o gaúcho está de pé!³³”.

Em uma rua paralela àquela preparada para receber o desfile comemorativo, pessoas seguiam em passeata, levantando outras bandeiras, articulando memórias de um Rio Grande não harmonioso e nem coeso. Entre outros acontecimentos daquela manhã, a imprensa deu destaque ao ato solitário de um grupo militante do Movimento Gay que vestiu o Laçador, estátua símbolo de identidade gaúcha, com um pala feito com a bandeira do arco-íris. Ato narrado por alguns como ofensivo à tradição do povo sul-riograndense e celebrado por outros como necessária manifestação de outras formas de pensar e outras práticas possíveis.

³⁰ Instrumento indígena utilizado especialmente em rituais, assemelhado ao que chamamos de chocalho.

³¹ Este acontecimento foi referido em um dos grupos da pesquisa como sendo um momento marcante no jogo de forças para conferir significados às lutas e movimentos sociais no cenário atual. Cenas desse acontecimento foram posteriormente assistidas pelos grupos, pois compõem parte do roteiro do filme *As caravelas passam*, exibido no segundo encontro em cada um dos grupos de pesquisa.

³² Para mim, que vivo há pouco tempo no Estado do Rio Grande do Sul, esta comemoração pareceu exemplar, tendo em vista os sentidos que ela mobiliza. Este é o primeiro ano que assisto ao “espetáculo” que encena uma certa “identidade gaúcha” e talvez por isso tenha suscitado em mim um sentimento de estranhamento, surpresa e fascínio. Esse é, portanto, um olhar estrangeiro.

³³ Música selecionada para a Semana Farroupilha/2006, de autoria de Érlon Pércles e Carlos Vilela Gomes.

Os dois momentos referidos acima encenam modos de produção de identidades, tratam de disputas em torno da representação social e política da nacionalidade e de certo modo de ser gaúcho, identidade que adquire sentido na linguagem. Há uma referência ao passado e uma articulação das identidades às narrativas fundadoras, produção que posiciona de certo modo as identidades que são tomadas como participantes dessa nacionalidade. De acordo com Woodward (2000), “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (p. 11). Nas cenas destacadas, o apelo ao passado e às narrativas fundadoras não indica que a identidade esteja consolidada, fixa, segura. Indica, sim, uma tentativa de fixar certo modo de ser brasileiro e de ser gaúcho em momentos de contestação e de disputa.

As duas cenas vêm compor o texto para apontar questões que me parecem centrais nas narrativas sobre a nação: a polissemia, a historicidade dessas identidades, os sentidos em disputa, a busca por fixar significados em uma narrativa oficial que intenta produzir a nação como homogeneidade, a necessidade constante de atualização, reinvenção da nacionalidade, os modos pelos quais se produz continuamente pertencimentos e posicionamentos. É em torno dessas questões que se centra a minha análise nesta parte do trabalho.

Ao abordar narrativas sobre a nação, meu interesse principal não é o discurso do nacionalismo como formulação política ou como estratégia governamental. Minha atenção centra-se nas articulações em torno de discursos de nacionalidade, que se vão produzindo e atualizando, e que colaboram para posicionar os sujeitos em relação a uma identidade nacional. Considero relevante iniciar com algumas argumentações teóricas para, em seguida, examinar excertos de narrativas produzidas durante a pesquisa.

Bhabha (2005) discute o contexto de surgimento da nação moderna e avalia que ela preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos. Lealdades antes acionadas pela comunidade, grupo, etnia, religião, em sociedades pré-modernas, foram sendo incorporadas à nação moderna, mas não sem relações de força e resistências. Passamos a “nos sentir em casa” numa amplitude mais alargada, como membros de uma “comunidade imaginada”³⁴, com a qual nos identificamos/somos identificados. As narrativas em torno da nação produzem sujeitos e posições de sujeito, produzem diferenças e buscam suturá-las num tecido comum, para produzir certo sentimento de estabilidade e continuidade.

³⁴ Esta noção é forjada por Benedict Anderson e incorporada à analítica de Bhabha (2005) e Hall (1997a), entre outros.

A nacionalidade é uma construção cultural, uma forma de afiliação social e textual, como refere Bhabha (2005). Ela é produzida em uma série de estratégias de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam constituindo e posicionando identidades. Povo e nação se tornam objetos de uma série de produções teóricas, cotidianas, midiáticas, literárias. Mais do que instituições políticas, povo e nação tornam-se fontes simbólicas e afetivas de identidade cultural.

Outro autor que discute, em várias de suas obras, mecanismos de construção da nacionalidade é Stuart Hall. Para ele, as culturas nacionais são uma das principais fontes de identificação e uma das formas mais freqüentes de narrarmos a nós mesmos, atribuindo a esta construção um caráter essencial, como se ela fosse parte de nossa natureza. No entanto, argumenta o autor, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 1998, p.52). Neste sentido, sabemos o que é ser brasileiro devido ao modo como esta identidade é representada e nos reconhecemos como brasileiros a partir de um conjunto de discursos que constituem esse pertencimento.

Seguindo a análise desse autor, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Ibidem, p. 50). Os significados são produzidos e circulam nas histórias contadas, panoramas, cenários, eventos, memórias que conectam passado e presente, e que nos unem num futuro projetado como vontade comum.

As narrativas nacionais produzem modos de pensar, maneiras de lembrar, identidades – o contar da história individual é atravessado pelo contar da coletividade. E o contar de diferentes sujeitos é resultado de práticas nas quais operam relações assimétricas de poder, que definem o que pode ser dito, o que vale reter, que narrativas contam. O que não implica dizer que não haja múltiplas maneiras de narrar acontecimentos, mas estas diferentes narrativas são articuladas e hierarquicamente posicionadas.

As narrativas de nação são sempre objetos de disputa, atravessadas por lutas, por intersecções e ambivalências. É neste jogo de forças que se institui o que é memorável. Sentir-se parte de uma nação é processo construído nessa negociação de sentidos e em investimentos discursivos em constante tensão. As duas cenas descritas no início do capítulo permitem analisar efeitos das relações de poder, operando para produzir identidades, e uma disputa contínua em torno dos sentidos. As identidades não são unificadas e pode haver contradições

no seu interior, sendo estas continuamente disputadas e negociadas, assevera Woodward (2000).

A nação se produz como um “teto político” sob o qual se amparam culturas razoavelmente unificadas, mas essa unificação se produz em relações assimétricas de poder. Construir imagens de uma nação unificada implica subordinar diferenças, definindo quem são/que lugar devem ocupar aqueles que dela participam. Alinhando histórias plurais em uma narrativa oficial única, definem-se o lugar e a relevância de distintos sujeitos e de diferentes versões e memórias de acontecimentos do passado.

Hall (1998) lembra que, antes de implementados os processos coloniais, em qualquer dos países colonizados, não havia uma nação única ou um único povo, mas muitas culturas diferentes. Na formação da identidade nacional e na busca de unificação, as diferenças étnicas e culturais foram sendo colocadas de forma subordinada e a diversidade lingüística convertida gradualmente em língua única de comunicação nacional. E a maioria das nações só foi unificada a partir de um longo processo de conquista violenta, no qual se investiu na supressão forçada da diferença, subjugando os povos conquistados. Esses começos violentos das nações modernas têm que ser esquecidos, reinventados em narrativas de origem, para se forjar lealdades a uma identidade nacional unificada e homogênea.

As nações são sempre compostas por diferenças sociais, étnicas, de gênero, sexuais, entre tantas outras, por isso a necessidade de atravessá-las com um sentido de pertencimento comum e de projeto coletivo que unifique interesses e demandas. Nesta relação de poder e saber, as diferenças são produzidas e posicionadas na periferia, narradas por suas contribuições à cultura nacional, ou amalgamadas ao exótico, ao típico, ao folclórico em nossas tradições e histórias.

A constituição de uma identidade nacional precisa ser analisada no que tem de produtivo: ela produz sujeitos, gera padrões a partir dos quais se instituem normalidades e anormalidades, consolida conjuntos de direitos e de deveres, define uma língua como meio oficial de comunicação nacional, produz experiências narradas e partilhadas, gera sistemas políticos, instituições sociais.

Em torno da nação se constroem histórias e narrativas, dando relevo a certos fatos e não a outros. Assim se produzem maneiras de lembrar que fornecem quadros de referência para a identidade nacional. Olhando para as representações mais comumente produzidas, é possível afirmar que os mecanismos de visibilidade e de interdição de certas narrativas

sobre/dos povos indígenas e de suas diferentes maneiras de construir a vida foram (e continuam sendo) utilizadas para buscar fixar e atualizar continuamente certos sentidos de nacionalidade. As histórias contadas na escola – e em outros espaços educativos – como registros neutros e como retratos “verdadeiros” participam de campos de luta pela significação.

Hall (1998) seleciona cinco estratégias narrativas que participam na produção de identidades nacionais, as quais descrevo a seguir, pois me foram valiosas na produção dessa parte do trabalho. A primeira estratégia narrativa é a produção de histórias e literaturas nacionais e sua atualização contínua no cotidiano, em meios de comunicação, nos currículos escolares, fornecendo quadros de referência, cenários, ações exemplares. Como membros da nação, reconhecemos esses acontecimentos e partilhamos perspectivas que conectam nossas vidas cotidianas a essa construção cultural.

A segunda estratégia é a ênfase nas origens, na continuidade e na tradição, suturando a identidade a uma suposta essência e natureza dos sujeitos, que os antecede e os projeta no futuro, como coletividade. Articulada a esta, há uma terceira estratégia que o autor descreve como a produção de “mitos fundacionais”, histórias que localizam as origens da nação, o caráter nacional, num passado ressignificado, unificado, no qual se transforma desordem em ordem. Essas narrativas de origem buscam estabelecer a coesão e a unidade, apagando conflitos e contradições e instituindo a base sobre a qual se edifica uma história oficial. São narrativas que se produzem e se atualizam em diferentes meios e de distintas maneiras, e são amplamente aceitas, sem necessária confirmação ou comprovação. Essa conformação do passado numa certa ordem articula acontecimentos passados para produzir sentidos, sujeitos, narrativas no presente.

A quarta estratégia é a produção de sentidos para a noção de povo, muitas vezes narrado como original, ou como resultante do encontro com outros povos. No entanto, os partícipes na produção desse povo primordial não são comumente aqueles que exercem poder político, ou que definem quais memórias devem ser selecionadas desse passado comum. Também na argumentação de Bosi (1992), os símbolos, os ritos, as narrativas de encontros atuam buscando recompor totalidades e forjar coesão às fragmentadas práticas sociais, conferindo certa estabilidade e legitimidade a hierarquias de poder.

A última estratégia narrativa destacada é a invenção de tradições que, mesmo parecendo “imemorais”, se produzem de forma contínua e seletiva. Sobre esse aspecto, são valiosas algumas teorizações de Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1997), no livro *A invenção*

das tradições. Eles chamam a atenção para tradições que, mesmo consideradas antigas, às vezes são recentes e criadas a partir de certos marcadores e intencionalidades. Os autores denominam “tradição inventada” um conjunto de práticas que passam a constituir os discursos sobre a nacionalidade, estabelecendo comportamentos, regras de conduta, modelos de organização e projeções no devir. A seleção de eventos do passado, sua repetição, encadeamento em uma história linear e o conseqüente silenciamento de discursos conflitivos são as estratégias que asseguram a instituição dessas tradições.

Para Bauman (2001), a tradição foi destronada na modernidade e trabalhada como sedimento ou resíduo do passado, mas não para acabar com ela, senão para constituí-la de outro modo, substituindo o conjunto herdado por outro aprimorado e sólido. As lealdades tradicionais, as obrigações de família, as responsabilidades humanas mútuas foram substituídas por uma nova ordem, verdadeiramente sólida, cujo nexos é o capital, ou seja, cuja base social da vida passa a ser orientada pela economia. Os tempos modernos inventaram tradições e práticas de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornariam o mundo previsível. Na atualidade, diluem-se os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas; as políticas de vida conduzidas individualmente desarticulam-se das políticas e ações de coletividades humanas. Os pontos estáveis e identidades referenciais tornam-se mais escassos e sofrem profundas mudanças, analisa o autor. Talvez por essa razão as narrativas em torno da nacionalidade e os regionalismos adquiram relevância em discursos oficiais, como forma de investir na manutenção dessa referência – nacional/regional – num mundo governado pelas escolhas individuais, ou seja, numa sociedade onde as responsabilidades recaem sobre os indivíduos.

As teorizações desses autores convidam-me a pensar que as narrativas de identidade e de nação não possuem sentidos fixos, mas sim sentidos que se busca fixar continuamente. Por isso, a necessidade de produção de relatos fundadores, de grandes nomes de nossa história, acontecimentos em torno dos quais se produzem identificações. Não sendo fixos, esses sentidos deslizam na medida em que articulam narrativas diversas.

***Articulação entre povos indígenas e identidade nacional em narrativas
escolarizadas***

Provocada pelas teorizações desses autores, passei a examinar as narrativas produzidas em minha pesquisa, indagando quais efeitos a articulação entre povos indígenas e identidade nacional produz nas narrativas dos estudantes.

Recuperando as primeiras afirmações dos participantes – em relação ao que “índio lembra” – destacadas no início do capítulo – é possível dizer que elas são efeitos de estratégias que articulam povos indígenas e nacionalidade, posicionando-os na cena inaugural do “descobrimento do Brasil”; produzindo-os como “os nativos brasileiros”, “raízes da nação”, um dos alicerces de “começo da construção do nosso povo”. É a atualização contínua dessa articulação que possibilita afirmar que “todos nós, brasileiros, temos sangue europeu, indígena e negro”.

Destaco três outros excertos, para seguir problematizando esta questão:

Narrativa 1:

Voz 1: Buenas, a gente não ouve muita coisa sobre os índios quando está estudando, e mesmo na parte da História, não penso que seja bem apresentado. Eles aparecem aqui e ali, pode ver, mas não tem uma coisa continuada... parece mesmo que eles foram varridos em certas passagens da história... depois, opa, eles aparecem outra vez como que do nada. Isso me deixa pensando, né, por que será que não tem seqüência? Será que é porque eles não atrapalhavam nem ajudavam? Será que não faziam diferença na história?

Voz 2: Você está falando aí, e eu pensando... lembrando de coisas que estudei, né? Lembro que em História aprendi que, lá no descobrimento, claro, tinha índios, e depois da colonização fica um oco, vão aparecer de novo os índios... eu acho, lá na parte que trata dos bandeirantes e nem todo mundo estuda isso. E então parece que esses índios ficaram lá, esperando tudo acontecer, sem ação mesmo.

Voz 1: Isso que eu queria dizer. Acho que esse é o ponto... fazer a gente pensar que eles não tiveram posição ativa.

Iara: Uma história que posiciona os índios como submissos?

Voz 1: Acho que sim, eles e os negros também. Não é isso? (grupo Pachamama, segundo encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Os índios são tratados de maneira muito rápida nos livros didáticos, nos que falam disso, claro! E, além da escola, dá pra contar nos dedos às vezes que a gente ouve falar de índios. Me parece que a televisão e também os filmes que a gente assiste não contribuem muito pra mudar essa visão. Lembro de um ou outro filme que vai colocar os índios bonitinhos, mas e daí, será que é só isso? Então, eu pergunto, como é que a gente pode trabalhar de

outro jeito com os alunos da gente? Fico pensando que a desinformação é mesmo a melhor arma pra manter as coisas como elas são (Grupo Tekohá, primeiro encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: As políticas implementadas, desde que o Brasil é Brasil, estão voltadas para estabelecer uma unidade no país. Pode ver, as medidas administrativas e políticas partem sempre de uma noção de homogeneidade. Em outros países talvez não seja assim, mas no Brasil as diferenças são diluídas, aqui todo mundo tem que ser "brasileiro", todo mundo tem que se igualar de alguma forma. Até se fala em diversidade, mas não como alguma coisa que seja relevante, tenha peso, a ponto de modificar políticas...

Voz 2: É uma idéia de "brasileiro" que vale para todo mundo, como se isso fosse possível...

Voz 3: O que é ser brasileiro, né? Num país que tem tanta diversidade cultural, tanta mistura, aí tem que pegar tudo e dizer que é igual. Mas o que é tomado como "igual" para todo mundo? Sai do país e tenta dizer o que é ser brasileiro... não tem como! (Grupo Abiayala, terceiro encontro)

Os fragmentos contam sobre experiências escolares dos participantes e permitem pensar em como se vão produzindo maneiras de narrar e posicionar os povos indígenas. O primeiro excerto destaca fragmentação e descontinuidade, passagens em que os povos indígenas são narrados e outras em que são "varridos" da história. Isso, porque as memórias selecionadas de um passado comum são conectadas às origens e aos grandes acontecimentos. Trabalho que desvincula esses acontecimentos de cenários de conflito e que busca unificar as narrativas, tornando alguns relatos possíveis e tantos outros interditados. Na produção da nacionalidade, fabrica-se uma memória coletiva, que requer um trabalho de enquadramento permanente, pois é território de disputas; por isso o "esquecimento" produzido em relação aos massacres, às situações históricas de disputas, bem como os motivos que as geraram.

Um dos efeitos desse exercício de poder é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos sujeitos indígenas, que aparecem apenas como parte do cenário das narrativas, quase sempre de maneira subordinada. Estratégia que produz sentidos de passividade e de submissão, como destacado no segundo excerto.

O terceiro recorte aponta para os investimentos discursivos no sentido de produzir uma coesão, uma unificação em torno da nacionalidade, operação implicada em relações de poder que constituem certa ordem hierárquica, na qual uma cultura se torna central, ativa, propositiva e as outras se tornam periféricas, passivas, submissas. Na leitura do conjunto de narrativas de minha pesquisa, diversas passagens fazem alusão aos modos pelos quais esses sentidos são atualizados, construindo e posicionando sujeitos.

Buscando chamar a atenção sobre certos discursos sobre identidade nacional, releio a obra *O Povo Brasileiro*, escrita por Darcy Ribeiro (2006), um dos autores mais referidos em estudos que abordam esta temática. Nesta leitura encontrei elementos importantes, que recupero a seguir.

Para o autor, “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (Ibidem, p. 17). Tomando esse enunciado como ponto de partida, o Brasil e os brasileiros foram produzidos em contextos de conflito, nos quais os lugares de sujeito – portugueses, índios e negros – são distintos. No entanto, na argumentação do autor, as diferentes matrizes formadoras da nacionalidade confluíram para constituir um povo e uma nação unificada – uniétnica e unicultural.

A pluralidade existente na emergência da nação foi gradativamente incorporada numa identidade nacional, sem antagônicas minorias raciais, culturais e regionais e sem lealdades étnicas conflitivas, na avaliação do autor, e ele conclui que “as únicas exceções são algumas microetnias tribais que sobreviveram como ilhas cercadas pela população brasileira” (RIBEIRO, 2006, p. 18). Neste tipo de abordagem, os povos indígenas são minorias populacionais que, “vivendo para além das fronteiras da civilização”, não influenciam em questões mais relevantes, pois, “qualquer que seja o seu destino, já não podem afetar a macroeconomia em que estão contidas” (Ibidem).

O autor considera a existência de diferenças culturais, argumentando que uma unidade étnica e lingüística não implica uniformidade. A identidade nacional foi forjada em três forças diversificadoras, que ele descreve como sendo a ecologia, a economia e a imigração. As forças ecológicas produziram distintas paisagens humanas, adequadas às diferenças regionais; as forças econômicas geraram formas distintas de produção, especializações no trabalho e nos estilos de vida, e a força migratória possibilitou introduzir nesse “magma” novos contingentes humanos, que encontraram aqui “uma nação formada, capaz de absorvê-los e abrasileirá-los” (Ibidem, p. 18).

Na constituição de uma identidade nacional unificada, plasmaram-se diversos modos rústicos de ser dos brasileiros – argumenta o autor – que reconhecemos hoje como sendo os sertanejos, os caboclos, os crioulos, os gaúchos, “tipos” brasileiros muito mais marcados pelo que têm de comum do que pelas diferenças.

Os Brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia [...] que fala uma mesma língua [...] e [possui] um corpo de tradições comuns mais significativo para todos que cada uma das variantes subculturais que diferenciaram os habitantes de uma região, os membros de uma classe ou os descendentes de uma das matrizes formativas (Ibidem, p. 19).

No texto deste autor é possível ver operando discursos que constituem certa nacionalidade, marcando aquilo que distingue a identidade brasileira de outras, estabelecendo hierarquias, dispondo uma ordem no mundo. Esses discursos ensinam sobre a nação e o povo brasileiro, articulando um conjunto de saberes de modo a produzir, como efeito, verdades e sujeitos dotados de uma identidade nacional. As diferenças são narradas em subordinação, restos de um processo de unificação, peças que não se encaixam numa engrenagem mais ampla.

Um exercício interessante é examinar os verbos escolhidos pelo autor para narrar o processo de formação da nação e do povo brasileiro. *Plasmar, unificar, absorver, incorporar, uniformizar, fundir, gerar um povo uniétnico, difundir a cultura nacional, conjugar formas de vida e transformá-las*, atendendo às necessidades de ordem e de progresso, são alguns exemplos. Palavras como *confluência, caldeamento, magma, matriz étnica, povos germinais* também são recorrentes no texto, e constituem sentidos de algo produzido a partir de elementos que, em conexão, se transformam, se unificam numa totalidade mais ampla: uma identidade nacional unificada.

Volto a afirmar que estratégias narrativas em torno da unificação e da identidade nacional são continuamente articuladas, e circulam por diferentes meios, de modo a produzir certo sentido de permanência e de fixidez. O excerto que destaco abaixo me parece exemplar para a análise dos modos pelos quais se produzem e atualizam narrativas de nacionalidade. O contexto é o do ano 2000, durante as comemorações oficiais do quinto centenário do Brasil, momento em que se investiu na produção e atualização de versões oficiais sobre a nação brasileira. O discurso comemorativo dos “500 anos” buscou constituir, nos sujeitos, sentidos de nacionalidade e de horizonte comum, conferindo relevo a determinadas narrativas sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro.

O *slogan* criado para comemorar a história nacional foi “De 1500 a 2000”, menção a um passado que se prolongaria muito além, no tempo, se considerado o fato de haver vestígios arqueológicos que permitem afirmar a existência humana em terras brasileiras há pelo menos

40 mil anos³⁵. A seleção de um recorte temporal, que conta em narrativas sobre o Brasil, fundamenta-se em representações de uma história que “inicia” com a chegada dos europeus. Essas narrativas, investidas de saber e poder, interditam outras possibilidades de leitura histórica, como aquela que considera histórias múltiplas, rupturas e escolhas que se foram processando, e que entende a nação como uma produção que não se dá naturalmente.

Destaco abaixo uma seqüência narrativa, assinalando que o momento de produção foi marcado por muitas falas sobrepostas, conversas que concordavam ou discordavam de afirmações feitas. Com isso quero dizer que o registro feito é parcial – e não poderia ser diferente – e dele escapam vozes que, na edição, se tornaram silêncios.

No início da fala da voz 1, a estudante faz referência a uma imagem do vídeo *As caravelas passam, referido anteriormente*, na qual a polícia de choque baiana investe contra os manifestantes da Marcha Indígena, realizada no ano 2000, para impedir que as pessoas prosseguissem na caminhada rumo a Porto Seguro. Na ação, a polícia civil e militar organizou fileiras bloqueando a estrada e lançou bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha contra os manifestantes.

Voz 1: Esta imagem eu já tinha visto, e me deu muita revolta na época e agora, assistindo este vídeo, me deu a mesma revolta. Um presidente que era sociólogo e de esquerda, num ano que não se admitia mais as coisas feitas como na ditadura... Isso pra mim foi o mais revoltante, e daí leva a gente a pensar que as atitudes das pessoas dependem do cargo que elas estão, dependem do poder, porque quando ele era professor, ele era contra isso que, no governo dele, se produziu, essa violência. Isso é bom pra gente refletir [falas sobrepostas... Voz 2 se sobressai e aos poucos assume a narrativa].
 Voz 2: [...] E o mais impressionante é que eles usaram a polícia de choque, e a gente tem que pensar o que essa repressão faz, porque ela agride as pessoas, o corpo e a alma daqueles que estavam lá e não aceitavam a festa, mas ela também aconteceu para que não aparecesse para o mundo uma outra coisa que não a festa, né?
 Iara: Acho que sim, e claro que o uso da força deixa marcas nas pessoas. A violência não é só física, olha só, deixa eu contar uma coisa, quando a polícia baiana atirou bombas de gás sobre os índios em marcha, muitos regressaram para o acampamento e lá fizeram uma longa queixa, falaram dos 500 anos de violência que se repetia ali, naquele momento, contra eles que mais uma vez estavam desarmados, mais uma vez em desvantagem. Mas eles reagiram, eles gritaram, eles ritualizaram o conflito. E simbolicamente foi como a repetição de uma história de desrespeito de 500 anos.
 Voz 3: Mas a Globo não mostrou isso...
 [Várias outras vozes sobrepostas]: Claro que não, a TV não mostra essas coisas... [outra voz] e a Globo menos ainda... outros sons...
 Voz 3: Eu estava falando ... as notícias que passaram foram outras, mostrou um monte de retrospectivas, mostrou preparativos, mostrou muitas vezes aquela cena dos dois presidentes. E da confusão até

³⁵ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, há mais de 12.500 sítios arqueológicos no Brasil. No Sítio de São Raimundo Nonato, no Piauí, foram identificadas pinturas rupestres que teriam sido feitas há cerca de 40 mil anos.

apareceu alguma coisa, mas muito pouco sobre os motivos do que aconteceu.

Iara: Quais outras fontes, além da TV, vocês tiveram acesso?

Voz 4: Na internet vi algumas notícias e o absurdo que foi a ação do governo. Na verdade os movimentos populares em muitos espaços falaram desses acontecimentos, mas não na imprensa aberta, e claro que repercutiu, mas sempre com aquela filtragem.

Voz 1: Eu queria comentar, em cima do que a C. [voz 2] falou antes, que a intenção era que só aparecesse a festa, pois é, mas em minha opinião foi um "tiro no pé", depois mesmo é que apareceu, e de norte a sul do Brasil...

Outra voz: [...] e fora mais ainda!

Iara: Muito boas essas colocações... Mais alguém ficou motivado a falar?

Voz 5: Eu acompanhei esse momento, aqui em Porto Alegre, lembro bem, até porque eu já dava aula, e isso acabou sendo comentado na escola onde eu trabalhava. A intenção era tornar aquele um momento de reflexão, não era de fazer nenhuma festa de comemoração, de reflexão do que realmente era aquela data, e do que realmente foi a nossa história até aqui, isso seria importante, mas não essa festa, essa tentativa de fazer o povo engolir mais uma vez a versão oficial das coisas.

Voz 6: Eu assisti uma aula de História, numa disciplina que fiz no quarto semestre e o professor iniciou assim: hoje a gente vai falar do descobrimento, ou do re-descobrimto- a aí falou dos índios, do que existia aqui, e eu achei muito legal o jeito que ele falou - lá para os portugueses era descobrimento, mas como descobrir algo que já existia, que já havia sido descoberto antes? Eu penso que é por aí que devemos colocar essa questão, nas escolas, quando formos tratar desse assunto (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Lendo esse excerto, fiquei pensando em múltiplos modos possíveis de narrar um acontecimento. Em torno dos 500 anos se produziram narrativas oficiais, com ênfases ufanistas e comemorativas, mas também outras, em momentos de protestos, em lutas para imprimir sentidos múltiplos a acontecimentos dos cinco séculos, manifestações de diferentes sujeitos, de diferentes modos, em muitos matizes³⁶. Um cenário em que lutas sociais ganharam visibilidade, novas demandas foram colocadas em cena, ao mesmo tempo em que se investiu em estratégias para unificação e homogeneização. As falas dos estudantes são polissêmicas, marcadas por narrativas que colaboram ou que conflituam, na produção dos sujeitos e dos acontecimentos. Algumas circulam mais amplamente, o que não impede que sejam confrontadas com outras que, de maneiras múltiplas, também vão adquirindo certa visibilidade – na fala dos estudantes destaca-se os meios de comunicação e os movimentos populares trazendo notícias, imagens, análises que permitiram a quem estava à distância, tomar conhecimento dos acontecimentos conflitivos que marcaram a “festa oficial”.

Essa produção de sentidos que se multiplica e se fratura, no contexto das comemorações oficiais dos 500 anos, me faz pensar naquilo que Hall (1998) discute acerca da

³⁶ Algumas obras que problematizam a formação da identidade nacional e/ou as conseqüências dos projetos coloniais, expansionistas e desenvolvimentistas são CIMI (2001), Preziosi e Hoornaert (2000), Chauí (2001).

globalização. O autor afirma que a globalização é um processo desigual que tem sua própria geometria de poder e não afeta a todas as nações e sujeitos igualmente. Ela caminha em paralelo com certo fortalecimento de identidades locais e, ao mesmo tempo, produz fraturas, multiplica identidades, produz “novos” sentidos e possibilidades de leitura do mundo. A globalização contesta e desloca identidades centradas em uma cultura nacional, produzindo múltiplas possibilidades de identificação, menos fixas, mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas.

Analisar a produção de sentidos para a nacionalidade, nesse contexto, é prestar atenção aos modos como se põem em funcionamento estratégias de poder e saber que buscam conferir unidade e coesão a um “ser brasileiro”, para permitir que se tornem legítimos os sacrifícios individuais e coletivos, em nome dessa identidade comum. Mas as pressões exercidas por diferentes grupos que disputam a cena nacional se tornam mais fortes, permitindo o alargamento de possibilidades discursivas, forjando pactos contextualizados entre sujeitos diferentes, que buscam colocar em evidência lutas por direitos ou experiências de sofrimento e desrespeito. Seguindo a argumentação de Hall (1998),

em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (p. 61-62, grifos do autor).

Neste sentido, penso que as identidades nacionais não podem ser unificadas e nem fixadas, e que as diferenças não são subordinadas da mesma maneira. Esse sentido de unidade é efeito de práticas de poder que estão continuamente em exercício. Colaboram para tal as histórias e tradições incorporadas a uma memória nacional, ordenadas de modo a produzir um tipo de verdade e uma hierarquia.

Certas representações, certas narrativas e versões de acontecimentos ganham maior visibilidade, estão investidas de poder, são articuladas desde o centro, dominando as redes globais de comunicação. Nesta direção, as mensagens veiculadas com maior abrangência, em relação aos 500 anos, parecem ser aquelas que, de algum modo, se relacionavam às narrativas nacionais, à comemoração, à rearticulação do mito fundador, à busca por um sentido de unidade e de projeção no futuro – sentidos que se buscou fixar e tornar visíveis. No entanto, cenas protagonizadas por outros movimentos acabaram por produzir significados que também disputaram o terreno das narrativas midiáticas, produzindo efeitos de poder.

2.2. No colo de Iracema, nos braços de Peri: a literatura construindo sujeitos e narrando a nação

Nesta seção procuro dar relevo à produção de textos históricos, iconográficos e literários que, na análise de Hall (1998), constitui uma das importantes estratégias de produção de identidades nacionais. A questão que mobiliza meu pensar, nesta parte do trabalho, é precisamente a maneira como estas narrativas colaboram para produzir certo sentido de nacionalidade e para posicionar os sujeitos.

Destaco algumas narrativas que aludem a obras literárias e iconográficas, destacadas nas vivências escolares dos estudantes.

Narrativa 1:

Iara: Vocês lembram de ter lido histórias, poemas ou contos literários sobre índios no tempo de escola?

Voz 1: Ah, claro, lembro que eu li aquele livro, Iracema. Estava na lista de livros de literatura que caíam no vestibular, lembram?...

Voz 2: É, eu li também mas já nem lembro mais.

Voz 3: *O Guarani*, acho que era... ou era Peri?

Voz 1: O nome do livro? *O Guarani* mesmo!

Iara: Vamos falar um pouquinho deles. O que vocês lembram sobre os personagens Iracema, Peri, nestes livros?

Voz 1: Não muita coisa... mas eles eram descritos como heróis...

Voz 3: Ah, eu lia e ficava imaginando como seria a vida lá na selva, e lembro que ele gostava da Ceci e que cuidava dela, e eu, claro, boba, torcia pra eles ficarem juntos.

Voz 1: Eu não lembro bem da história, mas me ficou essa sensação de pureza e de bondade que eles tinham...

Iara: E que lembranças vocês têm dos personagens mesmo?

Voz 1: Ah, pra mim ele era um índio que vivia numa fazenda, gostava de uma moça e, claro, morreu no final pra salvar ela.

Voz 3: Cecília, era o nome todo dela, mas como o Peri não sabia falar, era difícil pra ele, então chamava ela de Ceci...

Iara: Era difícil pra ele?

Voz 3: Era, acho que sim, não lembro mais, mas acho que era por isso, se não me engano tinha uma parte...ela tentava ensinar ele a dizer o nome, Cecília, mas ele não conseguia.

Voz 1: Lembrei também que, se não me engano, a fazenda estava em guerra com os índios, mas Peri, que era índio, não ficou do lado deles, ficou lá na fazenda lutando contra os índios e depois o pai da Ceci pediu pra ele levar ela em segurança pra longe, porque confiava nele.

Iara: Era uma guerra contra os índios, e o pai da Ceci confiou sua filha a um índio?

Voz 1: Foi, não foi?

Voz 3: Acho que sim.

[silêncio]

Iara: Vocês falaram de outro livro, que também tinha personagens indígenas, qual foi?

Voz 1: Lembrei de Iracema. Também li já faz tempo... era uma história romântica, do mesmo jeito que *O Guarani*, ela se apaixonava por um homem e... acho que também morre no final.

Iara: Lembra de outros detalhes?

Voz 1: Só lembro que no livro falava que ela era muito linda, e era dedicada ao marido, que não era um índio, mas nem sei mais como acontece que no fim ela morre.

Voz 2: Iracema, dos lábios de mel, e falava dos cabelos compridos dela, e eu ficava imaginando... aquela cena assim, ela sentada, penteando os cabelos... (Grupo Tekohá, segundo encontro).

Narrativa 2:

Das vivências escolares, lembro que a figura do índio era sempre enfocada assim: nu, cabelos lisos e pretos, selvagem, protetor da natureza, místico, usando cocar, preguiçoso. Para reforçar essa idéia, lembro que quando estava nas séries iniciais a professora passava desenhos da figura indígena pra gente colorir. Mais tarde, quando comecei a estudar literatura, li essas obras românticas que colocam o índio como herói nacional. Li *Iracema*, *O Guarani* e essa figura de índio inventada não mudou muito. Só tive um professor, no terceiro ano, que fazia uma coisa diferente nas aulas de história, ele instigava a gente a debater. Suas aulas eram muito boas e recordo-me com saudade delas (Grupo Pachamama, segundo encontro. Texto escrito, acompanhado por um desenho).

Narrativa 3:

A imagem de índio que ficou mais clara na minha memória é aquela dos grandes escritores, onde os índios seriam heróis, todos ingênuos, de bom coração, belíssimos, com traços delicados, cabelos pretos e lisos, etc. Uma imagem que não condiz com a realidade (Grupo Pachamama, segundo encontro. Texto escrito, palavras sublinhadas pelo autor).

Em outro momento, no grupo Pachamama, os estudantes fizeram referência à novela *Alma Gêmea*, apresentada em 2005, pela Rede Globo. Descreveram a personagem principal – Serena, uma índia que vai morar na cidade – como sendo uma personagem ingênua, meiga, gentil, verdadeira, natural. Considero importante trazer para esta seção um recorte da discussão sobre a novela, no qual os estudantes se reportam a uma obra literária:

Voz 1: Ela [a personagem principal da novela] veio para a cidade atrás de seu verdadeiro amor, a sua alma gêmea. E ela foi aprendendo a falar, aprendendo as coisas da cidade, porque no começo ela era bem ingênua, na novela eles a chamavam de selvagem, mas todo mundo gostava dela, talvez até por isso mesmo.

Voz 2: até agora, na novela, quando a Cristina fica com raiva, fala "essa selvagem" querendo diminuir ela.

Voz 3: É, mas a Cristina é do lado mau, porque quem é do bem gosta dela, ela é boa, tenta ajudar todo mundo e eu lembro que no começo tinha aquela coisa de não entender a maldade.

Iara: O que mais vocês percebem, em relação a essa personagem?

Voz 4: Uma personagem bela, nobre, de alma boa, assim que a novela mostra a Serena.

Voz 1: Incapaz de mentir... isso eles frisam muito.

Voz 5: Sei lá, pode ser balão, mas lembrei da Iracema...

Iara: Iracema?

Voz 5: É, aquela índia do livro...

Iara: Por que te lembrou Iracema?

Voz 5: Ah, não foi ela que abandonou a sua tribo por causa de um amor?
 Iara: Sim!
 Voz 6: Mas essa é a *Pocahontas*, não é?
 Iara: É, também, mas a história da Iracema marca bem essa idéia do amor e da entrega da personagem em relação ao seu senhor. Mas o que tem Iracema de semelhança com a Serena?
 Voz 5: Sei lá, pareceu que ela é inspirada na índia daquele livro. É uma visão bonita dos índios, da Serena, né? [Muitas vozes...Voz 5 retoma a palavra] A novela traz essa história, de uma índia que saiu do meio da cultura dela e foi parar no meio da cidade, e ela tem uma alma branca, né, ela é a mulher do Rafael, que morreu e voltou no corpo da índia, então ela tem alma branca, deve ser por isso que na novela ela se situa fácil na vida da cidade.
 Voz 3: É, ela é toda meiga, ela é verdadeira...uma alma boa.

No grupo Abiyala, houve um momento em que conversávamos sobre os filmes que abordam a temática indígena e um dos participantes comentou:

Na literatura existe aquele índio idealizado, romântico, de José de Alencar e tantos outros. Acho que o Peri e a Iracema encarnam bem esse pensamento e, claro, estamos falando aqui da literatura sobre os índios e não dos índios. O cinema também tem um pouco do movimento romântico, né? Quantas vezes a gente já viu personagens indígenas descritos desse jeito, ao estilo das obras indianistas, né? Mas tem um filme mais atual - *Hans Staden* - que mostra outra coisa, embora também tenha um pouquinho esse apelo ao romântico, acho que rompeu um pouquinho. Talvez seja esse um filme que rompe um pouquinho assim com esse índio romântico, me parece, esse filme mostra os índios de um jeito diferente, mostra mais a realidade. Hans Staden era um alemão que viveu, enfim, que viveu com os índios, no Rio de Janeiro, e passa por todo esse processo de canibalismo, ele está sendo preparado para ser comido. Acho que existe uma produção que mostra outras coisas...Mas mesmo assim, acho que a gente foi fortemente marcado pela leitura dos escritores românticos.

Nos excertos reunidos aqui, um aspecto comum é a menção a obras de José de Alencar. Há também outras referências, noções de beleza, ingenuidade, pureza, amor à natureza, algo de primordial, que se destaca, em geral, em currículos escolares.

Mesmo quando não se estabeleceu, na fala dos estudantes, uma relação direta com discursos históricos e/ou literários, foram utilizadas expressões que podem ser contextualizadas nestes discursos, e que ganharam expressão nas falas dos estudantes. Cito, como exemplo, a fala de uma estudante - “esses penachinhos, eles usam pra encobrir suas vergonhas, né?” - a expressão “encobrir suas vergonhas” é cunhada em relatos coloniais, nos quais os povos indígenas eram narrados como ingênuos quanto à nudez, mas essa mesma nudez era significada como transgressão moral importante e como uma “falta” a ser

compensada. Outra expressão utilizada que reporta ao discurso colonial é a seguinte: “parece que eles eram todos canibais... já ouvi assim ó: que eles não tinham lei, nem rei, nem fé”³⁷.

Nos casos citados, os estudantes não estabeleceram nenhum tipo de relação entre as expressões e seu contexto de produção – esses significados foram fixados, na linguagem, em forma de estereótipos, estratégia que torna desnecessária sua contextualização ou comprovação.

***Articulações entre discursos de romantismo e de indianismo:
preencher os vazios de ausências atribuídas***

Amantes da natureza
Eles são incapazes
Com certeza
De maltratar uma fêmea
Ou de poluir o rio e o mar
Preservando o equilíbrio ecológico
Da terra, fauna e flora
Pois em sua glória o índio
É o exemplo puro e perfeito
Próximo da harmonia
Da fraternidade e da alegria
Da alegria de viver!
(Todo dia era dia de índio - Baby
Consuelo³⁸)

Destaco, na epígrafe desta seção, a letra de uma canção executada amplamente, talvez uma das mais conhecidas nos anos 1980, que aborda a temática indígena por lentes do romantismo, descrevendo esses sujeitos por atributos de pureza, naturalidade, espontaneidade, amor, alegria, harmonia com o meio.

Lendo as narrativas produzidas em minha pesquisa, passei a indagar sobre as maneiras a partir das quais as produções escritas e iconográficas colaboraram para articular os povos indígenas à nacionalidade e para posicionar sujeitos nos discursos históricos e literários. Busquei alguns autores que, em suas análises, problematizam esse tipo de produção e

³⁷ Em 1570 Pero Magalhães de Gandavo escreveu sobre um dos idiomas falados na “nova terra” e assim se expressou: “não se acha nele F, nem L, nem R, nem S, cousa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei.” (GANDAVO, apud PAULA, 1999).

³⁸ Álbum: Canceriana Telúrica, 1981, Composição de Jorge Benjor.

encontrei nas obras de Alfredo Bosi, Antônio Cândido e Zilá Bernd, importantes fontes teóricas; mais adiante faço alguns destaques de obras destes autores.

Início com uma discussão proposta por Bhabha (2005) sobre o discurso colonial, entendido aqui não como concernente a um período histórico, da dependência em relação a uma metrópole, mas como discursos que operam relações de poder e saber, produzindo hierarquias e legitimando uma ordem estabelecida.

O autor afirma que o discurso colonial se apóia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas: “sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para ‘povos sujeitos’, através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer” (Ibidem, p. 111). Há um investimento na produção de saberes, na articulação de campos e construção de polaridades. O outro, numa relação colonial, produz escárnio e fascínio.

O discurso colonial apresenta esses sujeitos como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução – formas de governo que, ao delimitarem uma identidade nacional, apropriam, dirigem e dominam suas várias esferas de atividade. “O discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (p. 111).

Este tipo de discurso busca unificar e governar, agregando sujeitos e práticas em uma totalidade reconhecível. E tanto os sujeitos quanto os acontecimentos são posicionados e ordenados em narrativas que colaboram fixar determinados sentidos. No entanto, essa é uma edificação fraturada continuamente pela própria instabilidade da linguagem, diz o autor. O discurso colonial não é fechado e coerente. O poder que nele opera não funciona como estímulo ou interdição apenas, uma vez que as relações de poder/saber são instáveis e ambivalentes.

Trago para meu texto contribuições desse autor e penso nelas como pano de fundo para examinar discursos que se foram produzindo sobre os povos indígenas e que, em minha leitura, são discursos coloniais. Parto de alguns recortes analíticos das narrativas jesuítas do período colonial, pois, embora esses escritos não pareçam ser referidos comumente pelos estudantes e em currículos escolares, eles colaboram para instituir sentidos sobre as populações indígenas que vão sendo atualizados e ganhando legitimidade em contextos atuais.

Desde que foram produzidos os primeiros relatos sobre a “nova terra”, por viajantes quinhentistas e seiscentistas, os povos indígenas foram sendo narrados a partir de marcadores de exotismo, como personagens habitando paisagens exuberantes. A conquista dessas terras e de seus habitantes foi produzida, nessas narrativas, como experiência memorável, experiência de contraste. As incursões européias dos primeiros tempos de colonização receberam, assim, visibilidade como experiências notáveis.

A construção da exuberância e do exotismo data de um tempo em que os altos investimentos em viagens e empreendimentos coloniais precisavam ser justificados; era necessário relatar os grandes feitos, a coragem e ousadia daqueles que seguiam para terras distantes e o potencial da colônia em termos econômicos para a metrópole.

Bosi (1992) discute os processos migratórios e de povoamento nas terras brasileiras durante os sucessivos ciclos coloniais. Ele descreve estratégias de um extermínio programado de populações que as habitavam antes da colonização e, mais recentemente, as práticas de genocídio ou de integração dessas populações em áreas pleiteadas para projetos desenvolvimentistas. Sobre essas práticas, também podem ser encontradas fartas referências na obra de CIMI (2001) *500 anos: uma outra história*, e em Prezia e Hoornaert (2000), *Brasil indígena: 500 anos de resistência*.

Reportando-se ao primeiro período da colonização, Montaigne³⁹ (Apud Bosi, 1992), relata o sofrimento de “tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de homens passados no fio da espada” (p. 20). O autor descreve os interesses metropolitanos, a exploração de indígenas e negros, como mão de obra nos sertões, canaviais, cafezais, fazendas – os mesmos sujeitos daquele “encontro harmonioso” de que nos falam os relatos fundadores.

Tanto Bosi (Ibidem) quanto Bernd (1992) destacam em suas obras poemas de José de Anchieta e sermões do Padre Vieira, endereçadas à colonos e indígenas, escritas em Nheengatu⁴⁰. Tendo por base os códigos lingüísticos tupi, esses missionários moldavam

³⁹ Citação de excerto da obra de Michel de Montaigne, escrita em 1588, comentando os massacres na América, a partir dos relatos de jesuítas como Bartolomé de Las Casas.

⁴⁰ Nheengatu foi uma língua criada pelos jesuítas no século XVII, para servir de língua franca de comunicação entre portugueses e indígenas. O Nheengatu foi fabricado a partir de termos do tupi, mas ordenado e modelado de acordo com as regras do português. Para conceitos e objetos desconhecidos pelos povos indígenas foram tomados de empréstimo diversos termos do vocabulário espanhol e português. Em tupi, o termo ye'engatu significa “língua boa”, em oposição à língua indígena tomada como língua ruim. Em tempos atuais, os povos indígenas amazônicos muitas vezes referem suas línguas como “gíria”. *Falar gíria* parece significar ser falante de algo como um dialeto, que não teria estatuto de língua, ocupando um lugar menor. Atualmente o Nheengatu é falado por cerca de 30.000 habitantes do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas. Em 2003 o Nheengatu foi

versos, com jogos de rimas, práticas métricas da poesia ibérica. E, nas articulações forjadas entre significados indígenas e europeus, eles conferiam sentidos às práticas culturais indígenas. A antropofagia, por exemplo, era narrada como ação das forças das trevas, que induzia o povo a consumir cauim, a praticar a poligamia, a aspirar o tabaco. A catequese era apresentada nestes escritos como forma de resgatar os povos indígenas das forças malignas e de banir as práticas que os condenavam à selvageria.

Os jesuítas produziram densas descrições dos rituais indígenas, da crença no xamanismo, da ingestão de bebidas, das danças que se prolongavam noite adentro, dos adornos, da pintura corporal, do som dos maracás, dos gritos de enfrentamento e canções entoadas nas vitórias – um conjunto de práticas nomeadas e narradas, produzindo oposições entre natureza e cultura, entre civilidade e primitivismo, documentos que posicionam os povos indígenas numa ordem e numa hierarquia fundada em referenciais eurocêtricos.

Bosi (1992) afirma que muitas narrativas dos missionários jesuítas eram apresentadas aos povos indígenas e à população das províncias em forma de autos e peças teatrais. Eram poemas que traziam histórias exemplares, mensagens catequéticas que “demonizavam” as práticas indígenas. Nestes autos o mau era representado por animais que, em geral, tinham sentido xamânico para os povos indígenas (cobra-grande, urubu-rei, onça, tamanduá). Assumindo a forma desses animais o mal se espalharia pela mata, penetrando a alma dos homens em rituais de transe e festas pagãs. Em muitos desses textos figuravam nomes importantes da cosmologia indígena e líderes de movimentos de resistência à colonização, descritos ali como partícipes do reino de Satanás⁴¹. Uma rede de sentidos na qual se teciam narrativas sobre a barbárie, a ser banida. “O missionário que se volta para o índio, prega-lhe em tupi e compõe autos devotos (e por vezes circenses) com o fim de convencê-lo [...] de que sua vida estava imersa na barbárie” (Ibidem, p. 92).

O mesmo autor destaca que algumas das poesias do período colonial foram popularizadas nos anos 1970, através de folhetos de cordel. Poetas populares recontaram as sagas jesuíticas e indígenas, rearticulando sentidos, narrando histórias de luta do bem contra o mal.

reconhecido como língua oficial, juntamente com o português, no município de São Gabriel da Cachoeira/Amazonas. (ILARI e BASSO, 2006; CIMI, 2001).

⁴¹ Bosi (1992, p. 70) cita nomes indígenas que lideraram batalhas contra os portugueses, tais como Aiberê e Guaixará, Cacique Tamoio e Sepé Tiaraju, que liderou os guarani, das missões jesuíticas do sul do país, contra os exércitos de Espanha e Portugal.

Bernd (1992) destaca, ainda, acerca dos escritos coloniais, as crônicas de autores franceses, especialmente as de André Thevet e Jean de Léry⁴². Embora pouco conhecidos, estes textos constituíram “certa representação da nova terra”, a partir de olhares heterogêneos sobre os povos indígenas e suas práticas culturais. Thevet os descreveu a partir de uma visão exótica e bizarra, como culturas “maravilhosamente estranhas e selvagens”. O autor colaborou na nomeação dessa nova geografia, comparando-a com a paisagem européia. Outro enfoque é o de Léry, que buscou descrever a estrutura das práticas indígenas, assinalando que as diferenças ancoravam-se em sentidos sociais distintos, mas coerentemente organizados. A autora conclui, ao examinar as crônicas de Thevet e Léry, que elas produziram distintas maneiras de narrar – sendo os povos indígenas vistos como objetos inseridos no novo mundo ou como sujeitos de práticas culturais distintas das européias (p. 28).

Outro período histórico em que os povos indígenas voltam a ser foco de atenção na produção literária foi o Segundo Império. Depois da independência brasileira, intensificaram-se esforços na produção de uma identidade nacional conciliadora, capaz de produzir certa unidade, marcando diferenças com o reino português. A literatura nacional adquiriu, neste contexto, contornos próprios, tomando para si a tarefa de desenvolver nos leitores amor pátrio e identificação com valores e crenças nacionais. O discurso ufanista marca essas produções, buscando consolidar uma base sobre a qual certos discursos ganham sentido e outros não. Enfatizaram-se as versões que atribuem um sentido celebrativo a certos fatos históricos.

Nessa época as narrativas sobre os povos indígenas ganharam novos contornos, especialmente nos escritos de José de Alencar, reconhecido como um dos expoentes principais do Romantismo Brasileiro⁴³. Seus romances indianistas mais conhecidos são *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), que dão relevo a aspectos da cultura nacional e a origens históricas gloriosas.

De acordo com Bosi (2004), os escritos de autores indianistas brasileiros têm inspirações no “bom selvagem” de Rousseau e constroem narrativas de índios heróicos que representam um passado e tradição de bravura, em um país desprovido de sagas exemplares.

⁴² A autora examina relatos de viagens feitas ao Brasil, de Thevet e Léry, escritos entre 1556 e 1558. Esses relatos visavam convencer o rei da França de que os investimentos na costa brasileira eram lucrativos, apesar de ser este território dominado pelo reino de Portugal.

⁴³ O Romantismo ganha expressão na Europa e marca a produção literária brasileira, de modo especial após a Independência, em 1822. Mais do que um estilo artístico, o Romantismo foi um movimento de artistas e autores que abandonaram as regras de composição e de estilo clássicos, substituindo-os pelo individualismo, pelo lirismo e pelo predomínio da sensibilidade e da imaginação sobre a razão. O termo romântico relaciona-se a pitoresco e, em seu surgimento, está associado à jardinagem e às formas de relacionamento com a natureza. Autores e artistas românticos instituem outros olhares e sentidos ao processo de produção artística.

Assim os índios – categoria genérica e descontextualizada – convertem-se em personagens ativos e nobres, ao estilo dos cavaleiros medievais. Este aspecto parece bastante evidente nas memórias relatadas pelos estudantes; embora sejam pouco lembrados os detalhes concernentes à trama ou ao enredo das histórias de *Iracema* e *O Guarani*, o heroísmo, abnegação e bravura dos personagens indígenas é uma memória recorrente.

Os povos indígenas são tomados, então, como símbolos de nacionalidade, como antepassados descritos a partir de atributos de nobreza, coragem e altivez, justificados na necessidade de afirmar uma ascendência nobre, da qual pudessem se orgulhar as elites nacionais.

As obras de José de Alencar são “um ambicioso projeto de escritura” que buscou reconstituir as bases da nacionalidade brasileira, alicerçado na produção de “tipos formadores” concebidos como heróis, com certas qualidades desejáveis, avalia Bernd (1992), (p. 36). Mais do que narrar os povos indígenas, estes textos compõem sentidos de pertencimento a um lugar e de identificação de certas “raízes” nacionais. A caracterização dos personagens indígenas – ao lado de outros “tipos” como o sertanejo ou o gaúcho – denota sentidos de beleza, força, liberdade, nobreza, altivez, em uma leitura, mas, em outra, denota servidão e abnegação, uma vez que eles são apresentados como que curvando-se voluntariamente ao colonizador. Em *Iracema*, a personagem central é uma mulher indígena forte, mas, ao mesmo tempo, submissa, capaz de sacrifícios e renúncias. Por outro lado, os homens indígenas descritos em *O Guarani* e *Ubirajara* – Peri, Jaguerê e Poti – são guerreiros audaciosos e nobres, herança que a sociedade imperial poderia acolher.

É importante dizer que as qualidades descritas nos personagens indígenas só ganham significado na relação com o colonizador, uma vez que os povos indígenas – Aimoré e Tabajara – mencionados na trama desses dois romances, não são nobres ou heróicos; são descritos, enquanto coletividade, como “bárbaros, horrendos, satânicos, carniceiros, sinistros, horríveis, sedentos de vingança, ferozes” (BOSI, 1992, p. 178).

Em outras palavras, a construção de personagens indígenas numa esfera de nobreza marca o romance de José de Alencar, mas aí cabem a devoção e a aceitação das regras da “civilização” para que possam ter uma existência honrada. Trata-se de uma relação assimétrica, na qual um possui a autoridade de dizer o que é “ser civilizado”, e o outro é narrado a partir de uma referência que lhe é exterior, deve dobrar-se para ser considerado parte desse projeto de nação. A entrega, a abnegação, a lealdade dos personagens indígenas aos colonizadores são incondicionais, implicando o abandono de suas culturas, o sacrifício

peçoal, a quebra de segredos. Por essa razão, Bosi (1992) vai afirmar que esses dois romances podem ser considerados fundadores: eles encenam o encontro, sublimando o conflito, apagando os “começos violentos”, para dizer como Hall (1998), e resolvendo as tramas com a submissão e o sacrifício voluntários dos personagens indígenas.

Ao que parece, José de Alencar busca neutralizar relações e jogos de força, solucionando os conflitos entre esses dois pólos – colonizado/colonizador – com personagens indígenas “naturalmente” servis. Peri é, literal e voluntariamente, escravo de Cecília, a quem venera como sua senhora e, para segui-la, se torna vassalo fiel de dom Antônio. Iracema apaixonou-se pelo colonizador e por amor abandona seu povo, violando segredos ancestrais, num devotamento colocado a serviço do conquistador. Esses personagens ensinam sobre a pureza, a nobreza, a naturalidade indígena – ensinam os próprios conquistadores e ensinam os leitores sobre uma nacionalidade forjada em síntese, e sobre uma natureza humana essencial, que todos deveríamos restabelecer.

Os índios, enquanto sujeitos construídos para compor a cena original de nacionalidade, não são os rebeldes, mas aqueles que entraram em íntima comunhão com um projeto de nação, integrando-se, como súditos, à cultura nacional, e essa conciliação histórica apaga a violência e assimetria das relações de poder estabelecidas entre estas diferentes sociedades. Desse modo, se estabelece uma ordem hierárquica na qual cada cultura ocupa um lugar na narrativa fundacional.

É exemplar o desfecho do romance *O Guarani*, no qual Peri é batizado e recebe o nome de Antônio, como condição para se tornar digno de salvar Cecília, conduzindo-a para um lugar seguro. Destaco a seguir um excerto do texto, no qual o pai de Cecília constata, num momento de enfrentamento com os Aimoré, que a salvação de sua filha está nas mãos de Peri:

D. Antônio, tomando a mão de Peri, disse-lhe com uma voz profunda e solene:

- Se tu fosses cristão, Peri!...

O índio voltou-se extremamente admirado daquelas palavras.

- Por quê?... perguntou ele.

- Por quê?... disse lentamente o fidalgo. Porque, se tu fosses cristão, eu te confiaria a salvação de minha Cecília, e estou convencido de que a levarias ao Rio de Janeiro, à minha irmã.

O rosto do selvagem iluminou-se; seu peito arquejou de felicidade; seus lábios trêmulos mal podiam articular o turbilhão de palavras que lhe vinham do íntimo da alma.

- Peri quer ser cristão! exclamou ele.

D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento.

- A nossa religião permite, disse o fidalgo, que na hora extrema todo o homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri!

O índio caiu aos pés do velho cavaleiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.

- Sê cristão! Dou-te o meu nome.

Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe apresentou e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar sua senhora.

- Escuso exigir de ti a promessa de respeitares e defenderes minha filha. Conheço a tua alma nobre, conheço o teu heroísmo e a tua sublime dedicação por Cecília (ALENCAR, 1996, p. 53-54).

Também em *Iracema*, o personagem indígena Poti é batizado e recebe um nome “cristão”, como marca de conversão e de acolhimento da “natural” superioridade do colonizador. É o senhor colonial que outorga, pelo ato da renomeação, a humanidade aos personagens. Os elos estabelecidos entre brancos e índios subordinam esses últimos, produzindo-os como sujeitos naturalmente abnegados e submissos.

Na literatura indianista, diferentes discursos foram sendo produzidos, posicionando de muitos modos os povos indígenas. Os poemas de Gonçalves Dias, por exemplo, constituem outros significados, focando especialmente os processos de extermínio e de integração forçada dos povos indígenas. Em *Os Timbiras* ele escreve que não se tratou de “encontro” entre povos, mas de um “extermínio secular”, e o resultado é “uma nação que tem por base os frios ossos da nação senhora e por cimento a cinza profanada dos mortos, amassada por pés de escravos”⁴⁴.

Gonçalves de Magalhães, na mesma época, produziu também uma perspectiva diferente daquela de José de Alencar. No poema épico *Confederação dos Tamoios* (1856), o autor narra movimentos de resistência indígena, destacando a bravura de Aimberê, cacique Tupi, o que confere uma dimensão política ao texto. Um discurso que rompe com uma perspectiva de integração harmoniosa e aproximação solidária entre índios e colonizadores, mas apela, igualmente, para construções romantizadas dos povos indígenas, salientando bravura, altivez, pureza e coragem, características assumidas como símbolos de nacionalidade, como argumentam Bosi (1992 e 2004) e Bernd (1992).

É possível indagar, então, que sentidos de nação, que sujeitos e que posicionamentos se busca fixar ao conferir maior visibilidade a um tipo de produção da literatura brasileira, instituindo-se as obras de José de Alencar como leitura obrigatória em certos períodos, nas escolas de nível médio. As lembranças destacadas pelos estudantes da literatura indianista

⁴⁴ Consulta feita à obra virtual, disponível em: www.aprendebrasil.com.br/classicos/obras/os_timbiras.pdf. Acesso em março de 2006.

reportam-se àquelas que colaboram para instituir sentidos de nação unificada, de “encontro” entre diferentes culturas, ocultando conflitos, e instituem sujeitos naturalmente subordinados e inferiores.

A meu ver, a literatura selecionada para integrar currículos escolares pode colaborar para a manutenção de certa ordem social, acomodando as diferenças produzidas em relações assimétricas como condição inscrita em sua própria natureza. É evidente que, em muitos casos, essas obras são discutidas em sala de aula, produzindo-se deslocamentos e desconstruções das narrativas, mas seria importante, então, proporcionar outras possibilidades de leitura, outras obras indicadas, outros enfoques.

Outro efeito possível da circulação privilegiada de obras literárias selecionadas – articuladas a outras tantas fontes – é a justificação de certas escolhas históricas como se constituíssem um caminho natural e inevitável. Nesse sentido, estas obras permitem pensar que um projeto de nação unificada, desenvolvida e ordenada pressupõe que alguns paguem um preço, e que esse sacrifício asseguraria o bem-estar de todos. Esse preço seria, por exemplo, a perda da terra, a submissão e a integração gradual de povos indígenas como forma de adequá-los a um projeto de desenvolvimento nacional. Analisando discursos governamentais é possível afirmar que os povos indígenas são posicionados e narrados ora como entraves, ora como partícipes na construção passada, presente e futura desta nação. No dizer de Bosi (1992), colonizar um povo “se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior” (p. 17).

Além do discurso literário, é possível analisar a produção iconográfica, como fez Orlando Mollica (2002) em uma pesquisa desenvolvida em seu doutorado. O autor examina a iconografia brasileira e a construção da identidade nacional, a partir de obras de arte que abordam temas de nacionalidade – o Brasil, sua natureza e seus habitantes.

Na primeira parte do trabalho, o autor discute o “enfeimento” como estratégia de exclusão, utilizada em imagens coloniais – a vida indígena aparece como condição grotesca, selvagem, miserável em cenas que mostram rituais de paganismo e canibalismo. Os discursos que operam nesta produção iconográfica também estão presentes nos escritos jesuíticos, conforme examinei anteriormente. Discursos que, construindo sujeitos indígenas para ocupar um lugar subordinado, também constituíam e constituem os sujeitos europeus em oposição, servindo para legitimar o processo colonial e autorizar práticas de ocupação territorial e instituição de estruturas administrativas.

Na análise deste autor, a tendência de *enfeimento* sofre uma ruptura importante no movimento romântico. Tanto na produção escrita quanto na iconográfica investe-se em narrativas que colaboram para dar coesão a uma identidade nacional e o *embelezamento* é uma das estratégias acionadas. As figuras humanas são esteticamente tratadas, amalgamadas à paisagem, estilizadas e também marcadas pelo exotismo. Destaco a seguir algumas obras de arte analisadas pelo autor, nas quais operam essas estratégias de embelezamento.



Antônio Parreiras, *Iracema*, 1909.



Vitor Meirelles, *Moema*



Rodolfo Amoedo, *O Último Tamoio*, 1883



José Maria de Medeiros, *Iracema*. 1881

São corpos indígenas esculturais, nus, modelados numa estética européia, misturados às cores da paisagem, amalgamados à natureza. As cenas destacadas mostram harmonia, pureza e, ao mesmo tempo, desolação e fragilidade.

Uma característica das produções deste período é a ênfase ufanista, que se “lê” também na iconografia. A terra é identificada como pátria e se descrevem aspectos da grandeza do país, da exuberância da natureza inexplorada, do potencial da nação. As obras de

arte transmitem a imponência e o exotismo da paisagem e dos habitantes da terra. Aproximando esta análise daquela empreendida por Bosi (1992), é possível dizer que o Romantismo Brasileiro produz, articuladamente, duas representações: uma delas é a do “homem natural”, situado num cenário harmonioso e exuberante – como parte desse cenário inaugural. Há também um investimento em outra representação de natureza – aquela a ser conquistada e dominada pelo colonizador. Nessa natureza se desenrola a saga do conquistador e a luta que terá que travar para dominá-la: dominar a geografia e o meio hostil, dominar os povos indígenas, dominar sua própria natureza, para, assim, instituir a cultura, a ordem e o progresso⁴⁵.

Estas obras são produções históricas, situadas em regimes de verdade e, desse modo, narram, constroem e posicionam sujeitos. Mas é importante registrar que se trata de produções literárias e, como tal, têm uma especificidade importante: a literatura constitui-se daquilo que comunidades de leitores, de tempos em tempos, reconhecem e convencionam como prática significativa deste gênero. O discurso literário não se apresenta como prova, documento ou testemunho de acontecimentos e, assim, o que nele se produz é mescla do que poderia ter havido, do que se deseja ter havido, do que a imaginação atribui ao ocorrido. E essas mesclas, numa obra literária, assumem relevância, circulam amplamente produzindo sentidos.

Nos dias atuais, é possível identificar ecos de discursos românticos em fotografias – artísticas e jornalísticas – em anúncios publicitários voltados para o turismo, em mensagens de apelo nacionalista. Discursos que operam em livros escolares, na publicidade, nas produções fílmicas, televisivas, fotográficas, acadêmicas, entre tantas outras, construindo sujeitos indígenas e não-indígenas, reafirmando estéticas, marcando os corpos, produzindo a exclusão dos sujeitos e coletividades que não “se encaixam” nesta matriz discursiva.

Em um dos grupos de minha pesquisa foram examinadas fotografias de Sebastião Salgado (2000), da obra *Êxodos*, trazida por um dos participantes. Destaco um excerto deste momento que, de certa forma, remete às produções inspiradas pelo Romantismo.

Voz 1: Em que ano foram feitas essas fotos?
[Silêncio, um estudante procura referências na obra].

⁴⁵ José de Alencar, no prefácio do romance *Sonhos D'Ouro*, escrito em 1872, afirma: “a literatura nacional, que outra coisa não é senão a alma da pátria, que transmigrou para esse solo virgem com uma raça ilustre, aqui impregnou-se da seiva americana desta terra que lhe serviu de regaço, e cada dia se enriquece ao contato de outros povos e ao influxo da civilização”. O autor afirma que a literatura brasileira da época pode ser vista sob três prismas: a primitiva, que se compõe de lendas e mitos da terra selvagem; a histórica, que versa sobre a chegada da colonização e o encontro de raças e a gestação do povo brasileiro e um terceiro prisma, que o autor chama de “infância de nossa literatura”. O prefácio do autor e o romance completo estão disponíveis em: www.ebooksbrasil.org/eLibris/sonhosdoro.html. Acesso em: março de 2006.

Voz 2: Aqui no livro diz ano 2000 [alguém folheia o livro, todos olham].

Voz 1: Olha que coisa extraordinária essa construção... [casa yanomami].

Voz 3: Essa foto aí foi capa de uma [revista] Caros Amigos...

Iara: Este livro todo é marcado por perdas de terra, por expulsão, por violência, nos causa dor olhar a maioria das fotos.... Mas olha essas imagens indígenas, que impressões elas nos trazem? O que vocês acham?

Voz 5: São fotos bonitas...

Voz 6: Lindas!

Iara: E o que essas imagens comunicam para nós?

Voz 6: Eu acho que elas passam uma sensação de harmonia

Voz 7: É, mostram que a vida indígena é boa....

Voz 6: Que tem uma harmonia com o ambiente

Iara: E que índios são retratados aqui?

Voz 7: Índios amazônicos.

Voz 2: Mostra que os índios bonitos estão lá...

Voz 7: Índios perfeitos, saudáveis...

Voz 2: O cenário é relacionado com a natureza, só natureza aqui nessas fotografias.

Voz 4: É, mostra o índio bem "natural", longe da civilização, da dita civilização.

Voz 7: Situação meio ideal, a vida dos índios como se imagina, né, como estamos acostumados a pensar.

Iara: Sebastião Salgado faz uso de marcadores sociais como sinais para reconhecermos os índios. Ele saiu pelo Brasil e considerou importante retratar os índios, nessa questão de disputa de terras, e onde foi buscar índios para fotografar? Na Amazônia, claro. Lá no mato, porque a representação que temos é essa. Esse aqui a gente reconhece como "índio" no momento em que colocamos os olhos.

Voz 3: E essas fotos correram mundo, elas reforçam imagens de Brasil, da Amazônia.

Voz 4: Nessas fotos aqui, em quase todas, as mulheres estão nuas, né, eu acho que reforça ainda mais essa coisa do primitivo, e aí mais adiante tem essa foto de uma criança indígena, vestida e sem nada que identifique, então se a gente não ler a legenda, de repente nem vai se dar conta que é uma criança indígena, né?

Voz 6: Não sei, mas acho que as pessoas reconhecem, porque está suja, olha o rostinho dela e a roupa... sujeira é identificada com os índios em nossa região, não é verdade? (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

Ao que parece, nas fotografias analisadas pelos estudantes, utilizam-se estratégias discursivas de "embelezamento", marcando lugares para estes sujeitos, conferindo-lhes exotismo, útil para tornar vendáveis as imagens. Retomando o que diz Hall (1998) em contextos globalizados se produz uma fascinação pela diferença, mas a partir de uma noção de comunidade fechada e tradicional. De acordo com o autor, essa é "uma fantasia ocidental sobre a 'alteridade', uma fantasia colonial sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como 'puros' e de seus lugares exóticos apenas como 'intocados' "(p. 80, grifos do autor).

As falas dos estudantes problematizam o tipo de representação indígena produzido por Sebastião Salgado, o que parece indicar acesso a diferentes tipos de narrativas que, no jogo de

forças, constrói de modos diferentes os povos indígenas e amplia possibilidades de olhar com certo distanciamento para estas produções fotográficas. Os estudantes afirmam que as fotografias reforçam a noção de povos indígenas como habitantes da floresta, conformando sua existência a um único ambiente, no qual são vistos como “índios bonitos, perfeitos, saudáveis”, “em harmonia” com o meio, uma vida indígena “como estamos acostumados a pensar”.

No conjunto de fotografias de Sebastião Salgado, os estudantes apontaram importantes diferenças entre aquelas que tematizam os povos indígenas e as demais, que compõem o corpo da obra *Êxodos*.

Iara: Pensando no que vocês disseram sobre as fotografias indígenas, gostaria de sugerir que vocês dessem uma olhadinha no conjunto das fotos do livro...
 (vou folheando o livro, enquanto os estudantes observam e comentam uma e outra imagem)
 Iara: há diferenças, o que acham?
 Voz 1: Essas fotos aqui dos índios são bonitas, quero dizer, elas mostram cenas bonitas. As outras são imagens de dor, de tristeza, acho que são fotos que mostram vidas sofridas...
 Voz 2: E nem sei se dá pra dizer que são fotos sobre a vida, algumas parecem mais fotografias de morte, de situações que levam à morte e não à vida. (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

A partir dos comentários do grupo Abiyala, fui buscar algumas referências sobre a obra de Sebastião Salgado e me foi indicada a obra de Susan Sontag (2003), que discute significados dessas produções culturais e maneiras pelas quais elas adquirem visibilidade.

A autora argumenta que um fotógrafo seleciona o que irá colocar à mostra, e nessa escolha de cenas, ângulos, luminosidade, contextos, sujeitos, cenários, instantes a serem registrados. As fotografias são tomadas como retratos objetivos, autorizados a dizer o que dizem, que mostram e que falam por si: “sobre a mesa à nossa frente, as fotos...olhem, dizem elas, as coisas são assim” (p. 23). Mas elas compõem cenas, produzem sentidos para aquilo que é exibido e produzem posições de sujeito para quem olha, colocando-o em relação com o que é mostrado, marcando-o como o “nós” em oposição a um “eles”.

Para Sontag (2003) quem está à frente da câmera– sendo fotografado – é tomado como um sujeito universal, generalizável, tanto que, de modo geral, a iconografia dedicada a marcar diferenças raramente possui legendas específicas, com o nome das pessoas que nelas aparecem, como o fazem as fotografias jornalísticas que exibem celebridades. Assim, as fotografias não oferecem apenas uma oportunidade de “ver com os próprios olhos” algo distante geograficamente: elas constroem possibilidades de olhar e posicionam o espectador –

o outro está lá longe, deve ser visto à distância, é fascinante porque incomum. Essas fotografias podem analisadas em sua função pedagógica – ensinando sobre nós mesmos e sobre os outros – produzindo e fixando sentidos sobre a vida indígena, de modo a reconhecemos neles atributos de naturalidade, simplicidade, harmoniosa completude com a natureza.

2.3. Identidade nacional em produção na atualidade

Recupero agora alguns aspectos apresentados até aqui, para finalizar este capítulo abordando certos sentidos conferidos à nacionalidade no contexto atual. As narrativas que construímos sobre os povos indígenas estão imbricadas em discursos de brasilidade, e as produções historiográficas colaboram para fixar lugares sociais, nos quadros de uma narrativa nacional. Os povos indígenas são tematizados na historiografia nos momentos em que sua presença no território significou um problema a ser resolvido para a consolidação de um projeto nacional. Em contextos de conflito, é possível dizer que houve forte investimento na produção de escritos nacionalistas, ufanistas e indianistas. Narrados com fascínio ou escárnio, descritos por ausências ou a partir de referenciais do Romantismo, os povos indígenas vão sendo produzidos, ora como riqueza e possibilidade, ora como entraves ao desenvolvimento, ora por seu exotismo, simplicidade, naturalidade, ora como diferença útil na produção da nação e como potencial na produção de um futuro grandioso.

Pensando em termos foucaultianos, poderia dizer que as estratégias narrativas acionadas para produzir sujeitos indígenas (em obras literárias, antropológicas, historiográficas, por exemplo) visaram conferir visibilidade a certos modos de ser, conformando-os numa ordem social da qual participam ocupando um lugar subordinado. Nessa produção liga-se certo tipo de saber a certa forma de exercício de poder, permitindo qualificar, classificar, punir, ordenar, diferenciar esses sujeitos. E este investimento em narrativas “densas” sobre os povos indígenas, descrevendo-os, amalgamando-os à natureza parece condizer com aquilo que Foucault (1996) afirma ser uma inversão da economia da visibilidade no exercício de poder – as práticas se tornam menos visíveis, ao passo que aqueles sobre os quais o poder se exerce ganham visibilidade. Assim se constitui um arquivo de detalhes, minúcias, um volume de informações que capturam, modelam e buscam posicionar socialmente os sujeitos.

Esta análise me fez lembrar também os estudos de Edward Said (1990)⁴⁶ na obra *Orientalismo*, uma importante análise de relatos de viagem, artigos, notícias publicadas, poesias e pesquisas que têm como tema o Oriente Médio. Ele propõe que o orientalismo seja considerado um discurso que opera constituindo um campo de saber, que se funda em versões fabricadas para legitimar a autoridade ocidental. O orientalismo, como define Said, é um “estilo de pensamento”, um modo de pensar o Oriente que ajudou a subordiná-lo através de relações de poder e saber que instituem e posicionam o *outro*.

Para o autor, não existe uma essência do Oriente, como também não existe um Ocidente essencial. Os discursos que constituem o Oriente possuem um caráter totalitário e essencialista, descrevendo-o como misterioso, prodigioso, distante, exótico, subdesenvolvido, primitivo. As culturas, os povos, as histórias são capturadas e recompostas na forma de uma totalidade homogênea. O orientalismo é o conhecimento sistematizado, ordenado, autorizado, que narra as coisas orientais no cotidiano, na sala de aula, no tribunal, no manual, na publicidade, para ser estudado, narrado, examinado, julgado, disciplinado, governado. Estas construções são produtivas, e colaboram para legitimar relações desiguais e naturalizar construções arbitrárias por parte da sociedade ocidental, que dispõe de todo o aparato de saber político, sociológico e científico necessário para isso.

A leitura de Said foi instigante para pensar como se foram constituindo campos de saber, relações de poder, uma volumosa fonte de referência para narrar os povos indígenas. Fico pensando como se produziu esse discurso indianista fundado em produções políticas, legalistas, literárias, científicas, etnológicas, de modo a dominar e governar sujeitos. Discurso que opera produzindo a diferença, distinguindo os sujeitos em uma oposição entre nós/eles, que gera outras oposições que explicam como somos nós/ como são eles, naturalizadas em atributos que são arbitrariamente definidos.

O discurso indianista poderia ser pensado como um modelo de pensamento que produz os sujeitos indígenas e suas práticas culturais, nomeando, descrevendo, traduzindo, ordenando a diferença. E as regras desse discurso produzem o que pode ser dito sobre eles, como e em que circunstâncias, quem está autorizado a narrá-los, de que lugar e a partir de quais saberes. Desse modo, é possível dizer que o indianismo produz e autoriza toda uma rede de saberes, interesses, relações e “especialidades”: para responder *pelos* índios institui-se um órgão de indigenismo oficial; para pensar ações voltadas *para* os índios, uma política indigenista; para

⁴⁶ Edward Said foi um intelectual palestino radicado nos Estados Unidos. O referido livro foi escrito em 1978 e traduzido em diversas línguas.

falar *dos* índios, um campo de saber etnográfico, como uma área de conhecimento antropológico; para falar *com* os índios uma rede de organizações sociais; para falar do lugar dos sujeitos indígenas uma política indígena, expressa em múltiplas organizações e múltiplas práticas sociais. Discurso que constrói a diferença em relações de poder desiguais, e opera práticas que visam incorporar, controlar, governar, gerir a vida dos sujeitos indígenas.

Trazendo nesta seção um conjunto de narrativas literárias que, de certa maneira, constitui práticas escolares mencionadas pelos estudantes, quis estabelecer nexos entre discursos de nacionalidade e povos indígenas, posicionados como sujeitos que ocupam lugar subordinado. Estas narrativas colaboram para instituir uma naturalização da história e uma leitura essencial dos sujeitos que dela participam. Mesmo quando narrados a partir de diferenças lingüísticas e culturais, os povos indígenas emprestam à nação certo sentido de homogeneidade e continuidade, porque as narrativas literárias que ganham relevância nas memórias dos estudantes são aquelas que constroem leituras conciliadoras, conferindo invisibilidade aos conflitos e às discontinuidades.

As disputas em torno dos sentidos de nação e dos modos de relatar acontecimentos históricos em produções gráficas, artísticas, literárias, televisivas, cotidianas, são maneiras de construir o chão sobre o qual se justificam, naturalizam, legitimam construções e escolhas do presente e se buscam adesões a um projeto nacional. Se, de um lado, as fronteiras nacionais se enfraquecem na atualidade, o sentido de nação parece ganhar fôlego em determinadas circunstâncias, negociado entre diferentes perspectivas e práticas sociais.

Problematizando o modo como, em geral, os historiadores abordam a nação, fixando-se no evento das origens e na produção da coesão, Bhabha (2005) provoca-nos a pensar na produção da nacionalidade como acontecimento que vai sendo encenado continuamente, um processo contínuo de produção de identidade, operada em pedagogias nacionalistas, em jogos de força, na disputa em torno de significados múltiplos. As narrativas em torno da nação são tecidas com fios diversos, e nessa trama se vão produzindo as noções que adquirem valor de verdade.

A máxima fundadora da nação – *de muitos, um* – que constitui um povo e uma história unitária, produz também a nacionalidade como experiência coletiva, como espaço de coesão social – *muitos como um*. E nessa construção colaboram as narrativas de origem, como aquela que situa a “origem” do povo brasileiro no encontro harmônico, num tempo circunscrito e a partir de uma ordem que hierarquiza e governa os sujeitos.

A existência da nação, como comunidade abrangente, só foi possível a partir de processos voltados para a supressão de comunidades que se auto-afirmavam, de tradições e línguas locais, em prol de uma história e de tradições unificadas em estratégias de poder, de uma língua única, da fixação de limites territoriais e de normas para a sua ocupação. E essa instituição contou com o poderoso apoio de um sistema legal unificado, de versões de acontecimentos articulados em uma memória nacional, de currículos escolares, de produções literárias, historiográficas, jornalísticas, televisivas, cotidianas que foram construindo uma lealdade naturalizada – pertencer à nação é uma condição natural, um destino, não uma escolha. As narrativas cotidianas conferem um sentido concreto e visível à nação, articulando um pertencimento amplo a adesões particulares e contextuais, argumenta Bhabha (2005).

A tentativa de fixar sentidos de nacionalidade pressupõe trabalho contínuo, já que a identidade nacional não é uma condição natural, uma afiliação essencial, ela é efeito de relações de poder. As narrativas nacionais são produtivas, e sua autoridade depende de processos de identificação que são forjados em lutas cotidianas e em negociações estratégicas. Em uma sociedade em que se disputam sentidos e se produzem contestações, tornar-se sujeito de discursos que articulam os povos indígenas à origem da nação e/ou tornar-se sujeito de discursos de resistência que compõem outras narrativas sobre ser índio no Brasil é efeito de disputas continuamente reinventadas e, por essa razão, investidas de amplo aparato discursivo e de investimentos de saber e poder.

É entre as fronteiras dos múltiplos discursos de nacionalidade que emergem sentidos para identidade nacional, num território conceitual disputado. Na esteira das teorizações de Bhabha (2005), penso a nacionalidade como posicionamento aprendido em pedagogias diversas, cuja produção resulta da autoridade das narrativas fundadoras, ufanistas, nacionalistas, indianistas, mas também em narrativas que, em práticas sociais, se vão produzindo e forjando identificações provisórias, e que vão contestando sentidos que as narrativas oficiais buscam legitimar.

Penso nas diferentes formas de produzir a vida que lutam para serem representadas na cultura nacional, lutas cotidianas que imprimem no suposto “tecido” contínuo e unificado da nação uma configuração muito mais assemelhada a uma colcha de retalhos, alinhavada de maneira provisória, da qual sobressaem determinadas formações móveis e variáveis. É certo que há estratégias de poder que buscam fixar uma leitura de nacionalidade baseada numa autoridade narrativa, num jogo de forças que define o que pode e deve ser narrado, recordado, adicionado à colcha. Narrativas autorizadas por regimes de verdade e por regras que definem

quem têm o poder de narrar. Mas isso não impede que se produzam outras versões, sobre as quais o poder opera, de maneira produtiva. São múltiplos os sujeitos, as memórias, as histórias e assim se produz a nação, colcha de retalhos composta de identidades provisórias que, nas disputas pela significação, rasuram as fronteiras instituídas, perturbando aquelas estratégias através das quais se produz a unificação, instituindo possibilidades de exercício de nacionalidades.

Na atualidade a nação não pode ser pensada em estreita relação com o Estado, avalia Bauman (2001). O Estado já não assegura bem estar e segurança durável aos cidadãos, e então não são mais essas as promessas capazes de produzir pertencimentos e identificações. A nacionalidade é rearticulada em outras bases, nas quais a “diversidade” ganha sentido. Se o nacionalismo pressupunha uma lealdade acima das diferenças, na qual ou se devora ou se expulsa o diferente para alcançar a unidade, no contexto atual outras lógicas operam argumenta o autor. A busca de comunidades, grupos, guetos, condomínios fechados, substitui demandas que antes eram próprias do âmbito público e que agora são colocadas como questões do indivíduo.

Diferentes comunidades e identidades ganham relevo na configuração atual da nação e o que parece ser marcante é o fato de serem voláteis, transitórias, pouco duráveis e voltadas para um propósito único e mais ou menos imediato. O autor pondera que as comunidades constituídas em tempos de modernidade líquida necessitam do espetáculo como forma de aglutinação. O espetáculo apela a interesses semelhantes de indivíduos, mobilizando-os por certo tempo e gerando sentidos de participação que substituem as “causas comuns”, antes aglutinadoras. E essas múltiplas identificações que nos constituem, como efeitos dos apelos do espetáculo, espalham ao invés de condensar, dispersam, movimentam-se e se extinguem num jogo que não é mais governado pela solidez e durabilidade, mas pela velocidade e pela leveza. É nesse cenário que as narrativas de nação se reconfiguram, sustentando-se em apelos que de algum modo ganham sentido e relevância na atualidade, articuladas ao espetáculo, ao exotismo, ao consumo do outro, à diversidade.

3. 19 DE ABRIL: O DIA DO ÍNDIO! PRÁTICAS ESCOLARES PRODUZINDO LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS

Neste capítulo dedico-me à análise das narrativas dos estudantes, selecionando as que dizem respeito às comemorações do Dia do Índio. Chamou minha atenção a recorrência de relatos sobre esta data, como espaço institucionalizado para abordar a temática indígena, que institui também certo modo de falar. Assumindo um sentido comemorativo, a abordagem ganha contornos específicos na sala de aula, colaborando para marcar o que deve ser lembrado e o que, em decorrência, deve ser esquecido.

Nas memórias relatadas pelos estudantes, momentos específicos ganham relevo, situados no mês de abril, em que alguns índios estiveram na escola, como convidados, num horário programado; outros relatam visitas realizadas a certa comunidade indígena. Mas a grande maioria recorda o Dia do Índio como espaço de práticas pedagógicas que ensinam sobre quem são “eles” e quem somos “nós”, e sobre o lugar das culturas indígenas na composição de uma história nacional unificada.

3.1. Brincar de índio

Destaco, inicialmente, um conjunto de narrativas sobre práticas escolares no dia 19 de abril, examinando depois alguns sentidos que elas produzem e buscam fixar.

Narrativa 1:

Voz 1: Eu não tenho muito o que dizer, o que eu me lembro é... do dia do índio... Lembro desse assunto ser trabalhado no Dia do Índio, assim, ganhar folhinha pra desenhar, ou pra pintar... aliás acho que era mais pra pintar um desenho mimeografado com... a pena na cabeça, isso assim, e se pintar, e... a música da Xuxa, óbvio, que eu dancei muito. Fora isso, não tenho muitas lembranças, nem de contatos com índios [...].

Voz 2: Eu me lembro do meu tempo de estudante, era assim, dia do índio, então, era botar pena na cabeça e fazer u-u-u-u, como se...disse, eles não falam, entende? Não era pra marcar que eles têm uma linguagem diferente da nossa pra se comunicar, mas pra dizer que eles não têm uma linguagem, não, eles emitem sons, eles são selvagens, não têm uma fala estruturada... eu me lembro disso, de ter ficado com essa sensação, porque era o que a gente vivenciava... era brincar de índio, né?

Voz 1: ninguém brinca de ser branco, né? (risos).

Voz 3: Bom, eu não lembro de muita coisa, e isso mostra que a questão indígena foi tratada muito por cima, e tanto é assim que eu não lembro quase nada, tenho uma memória seletiva, e só fica o que é muito bom, ou o que é forte pra mim, e da questão do índio eu não

me lembro. Também tive contato com essa noção de índio primitivo, que faz barulho, grunhido, que não fala como nós. Eu também lembro, de conteúdo assim: índio é isso e isso, e foram os primeiros habitantes, não sei mais o que... eles viviam em ocas, eles viviam da caça... esses conhecimentos passados bem por cima, só o que traziam os livros. E imagens, que eu me lembro, elas eram uma caricatura, o índio, ao mesmo tempo nu, mas ao mesmo tempo lembrando semblante europeu, traços europeus, só que pintado, com cocar e praticamente nu... só que nas imagens dos livros eles tinham aquelas...tangas que cobriam partes do corpo, as vergonhas. Lembro de imagens assim nos livros. [...]

Voz 4: Perto da casa da minha mãe tem uma escolinha, e agora tem uma faixa bem grande na frente escrito assim "os curumins da escola"...aí vinha o nome da escola, e aí tem um monte de indiozinhos pintados ali pelas crianças. Então é só nesse mês, uma faixa comemorativa, pintada na escola, e depois que passar o dia do índio aquela faixa desaparece e pronto...e fica por aí o trabalho, que é pintar as crianças, fazer o desenho de índio... não se discute de fato (Grupo Abiayala, segundo encontro).

Narrativa 2:

Voz1: Nos 19 de abril de minha meninice, muitas vezes saí de cara pintada da escola, exibindo um cocarzinho de penas, que na verdade não era de penas mesmo, mas de tiras feitas de papel colorido com lápis de cor e grampeadas pela professora. Essa era a comemoração do dia do índio. Pra nós era festa, claro, mas lá pela terceira vez, todo ano, o negócio perde a graça, a gente nem queria saber mais... também porque já estávamos maiores, e acho que ficávamos envergonhados com isso.

Iara: lembra do que se falava nestas aulas?

Voz1: Durante as aulas, perto do dia 19 de abril, os professores costumavam falar dos índios. Mas eu acho que sempre repetiam que eles viviam aqui quando Cabral chegou, e que viviam com as coisas da floresta, andavam nus, falavam outra língua.

Iara: Está certo, e vocês, o que mais vocês lembraram, sobre os índios, de sua infância?

Voz 2: Eu lembrei da música da Xuxa

Iara: Qual?

Voz 2: Aquela "Brincar de índio".

Iara: Canta aí, quero escutar...

Voices: "Vamos brincar de índio, mas sem mocinho pra me pegar, venha pra minha tribo, eu sou cacique, você é meu par... índio fazer barulho u-u-u-u-u-, índio ter seu orgulho u-u-u-u-, vem pintar a pele para a dança começar. Vamos brincar...(pausa)

Voz 2: Não, não, agora é assim: "Pego meu arco e flecha, minha canoa e vou pescar. Vamos fazer fogueira, comer do fruto que a terra dá... índio fazer barulho, índio ter seu orgulho, índio quer apito mas também sabe gritar u-u-u-u-..."

Iara: Nossa, tem muito fã da Xuxa nessa turma...

Voz 2: É que eu escutava muito! (ênfase).

Voz 4: A gente tem filho, sobrinho, tem criança em casa.

Iara: A letra dessa música diz um monte de coisas que vocês já falaram e que eu escrevi aqui no quadro, perceberam? (grupo Tuiuca, primeiro encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Na escola aprendi assim, como a maioria do pessoal falou: cocar, oca, flecha, lança, eles caçando de lança, e o que me marcou

mais foi aquela coisa da data, porque na escola sempre foi muito forte a questão do dia do índio, e então se fazia cocar de índios e se enfeitava, lembro, assim, que a gente se pintava, e eu não gostava disso, que a gente se enfeitasse de índio naquele dia, como se fosse um enfeite. (Grupo Tekohá, primeiro encontro).

Narrativa 4:

Texto escrito: Lembro-me com clareza o dia 19 de abril (Dia do Índio) quando ainda me encontrava na pré-escola, a professora sempre exigia que todos viessem "caracterizados" de índios, ou seja, de cara pintada de vermelho. Colares diversos, penas na cabeça, enfim, aquilo que todos conhecemos e já passamos no decorrer da vida. Ainda me recordo o cheiro do batom usado para pintar o rosto...Saíamos assim, bem bonitinhos e sem saber por quê. Hoje me questiono, será que a única coisa que restou aos índios foi o 19 de abril do calendário? E o mais triste é ver que por trás do índio de cara pintada está o empobrecimento imenso que se faz da cultura deles (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Narrativa 5:

Texto escrito: Tenho uma filha, de sete anos, e ao chegar em casa depois da conversa sobre os índios, resolvi olhar o caderno dela, para ver o que a professora havia feito no dia 19 de abril. Fiquei surpresa quando vi a folha de xerox colada no caderno dela, com uma figura de índio numa oca, de arco e flecha, no meio de árvores, e escrito "Para colorir", e mais abaixo, em letras grandes, "19 de abril: dia do índio!" Parece que eu havia voltado no tempo. Era só uma imagem, mas fiquei pensando que é esse o índio que ficará guardado na memória das crianças, como ficou na minha, aquele homem sorrindo, nu, que vive com os animais e mora em uma oca. Enfim, o selvagem em nossa sociedade. Uma imagem que não está acompanhada de um texto, e nem precisa! (Grupo Pachamama, segundo encontro. Destaques entre aspas feitos pela autora).

Narrativa 6:

Voz 1: Trabalho com crianças de 0 a 6 anos, e eu já tenho uma prática em sala de aula, e é muito difícil lidar com essa questão indígena [...] é complicado porque se trabalha na escola, geralmente, ainda hoje, como datas comemorativas, é como o Dia do Índio, sabe, e a visão que se tem dentro do ambiente escolar é de Dia do Índio e aí se pinta a carinha da criança e coloca uma pena lá na cabeça dela e sai gritando u-u-u-u, e aquilo é horrível, eu acho horrível, sabe, porque eu me senti horrível quando a minha escola me disse que eu tinha que trabalhar o Dia do Índio e que já tinha um planejamento que ia nessa direção. Tinha que ser dessa maneira? Acho que não... mas eu não tinha argumentação suficiente, não tinha conhecimento para poder fundamentar uma outra forma de trabalhar e dizer que eu não quero trabalhar dessa maneira (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

“Brincar de índio”, o que significa? Retomo a indagação contida no primeiro excerto, para problematizar as narrativas aqui apresentadas. Que sentidos estas vivências produzem?

Que sujeitos são constituídos? Que relações de poder operam nas práticas pedagógicas vividas pelos estudantes?

As experiências narradas dão visibilidade a uma rede de saberes articulada para nomear e descrever os outros e suas culturas por generalizações, por caricaturas, por simplificações. Saberes que posicionam os povos indígenas de modo subordinado, narrando-os pelo que ofereceriam de “contribuições” na edificação de algo “maior”. Saberes investidos de poder, autorizados a preencher com estereótipos os “vazios” atribuídos às práticas indígenas, a exemplo daquilo que afirma um estudante, em relação à língua: “u-u-u-u, não para dizer que eles têm outra linguagem, mas para dizer, mesmo, que eles não têm linguagem, não, eles emitem sons, eles são selvagens, não têm uma fala estruturada.”

Há uma rede de saberes que, ordenando o mundo e definindo o que é simples e o que é complexo, atribui simplicidade ao pensamento indígena, empobrecendo seus estilos de vida e conferindo-lhes certa homogeneidade, estilizada, folclórica, carnavalizada. E, assim, parece conveniente reproduzir em série alguns poucos desenhos didáticos para serem coloridos na escola, construídos a partir de marcadores sociais como o cenário (mata ou rio), os adornos corporais (cocar, arco, flecha, lança), as moradias (ocas) os utensílios (potes, cestos, redes), e que permitem não apenas reconhecer “os índios”, mas definir seu lugar social e também o nosso, numa relação hierárquica, questão que problematizo no capítulo 4.

Práticas pedagógicas produzidas nesta perspectiva tornam conveniente cantar canções simples sobre os índios “vamos brincar de índio mas sem mocinho pra te pegar”; contar os índios “um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis, indiozinhos, sete, oito, nove indiozinhos, dez no pequeno bote”⁴⁷; como também pintar o próprio rosto com qualquer traço, uma pintura esvaziada de seu sentido social, como se contivesse, em si mesma, o significado de “ser índio”. Parece apropriado produzir cocares estilizados, proporcionando atividades de recorte e pintura para aprimorar a coordenação motora; enfeitar a cabeça e sair gritando u-u-u, saltitando pátio afora, sem saber por quê.

Neste primeiro bloco de narrativas, os estudantes fizeram referências à produção e circulação de um conjunto de informações não muito variáveis acerca dos povos indígenas, reafirmadas em livros didáticos, na literatura, em filmes, em programas de TV, em músicas, em narrativas cotidianas.

⁴⁷ Do mesmo modo, também se cantam e contam animais em canções infantis, como por exemplo: um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais...

Os estudantes narraram situações vividas em tempos de escola básica que ensinam, pela simplificação, quem seriam “os índios”. Mas tais práticas, situadas em contextos comemorativos do Dia do Índio, foram identificadas também em experiências atuais, vividas por seus filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos.

3.2. Uma vaga lembrança...

É recorrente, nas falas dos estudantes, a afirmação de que são escassas e descontínuas as lembranças escolares sobre a temática indígena. Na maioria dos casos, marca-se a ausência de momentos de reflexão sobre este assunto e, quando tratado, está circunscrito a contextos de comemorações e passagens históricas em que os povos indígenas são partes do cenário ou da trama em que se movimentam os protagonistas – os navegantes portugueses, os missionários, bandeirantes, os imigrantes.

Do modo como a questão é abordada, não se torna expressiva e sim difusa nas memórias escolares. A esse respeito, vale destacar algumas expressões utilizadas pelos estudantes: “não tenho lembranças que possa contar, sobre isso, do meu tempo de escola...”; “eu estava pensando aqui, de quando eu era pequena, e não me lembro de terem me pintado de índia, nem me lembro que a gente comemorava o Dia do Índio, como veio depois. Sinceramente não me lembro desse assunto existir, como tema de aula...”; “eu não tenho muito que dizer, o que eu me lembro é bem pouco disso...”; “é muito difícil lidar com esse assunto dentro de sala de aula”; “não me lembro de muita coisa, e isso mostra que a questão dos índios foi tratada muito por cima, e tanto é assim que eu não lembro quase nada”; “eles (os índios) aparecem aqui e ali, pode ver, mas não tem uma coisa continuada... parece mesmo que eles foram varridos em certas passagens da história... depois opa, eles aparecem outra vez como que do nada”; “lembro de uma cenas soltas, mas nada que se possa juntar, como quando se pensa na história do Brasil ou coisa assim” (recortes dos quatro grupos, em momentos distintos).

Os destaques acima podem ser analisados como efeitos de práticas escolares que convertem a temática indígena numa vaga lembrança. Ela é incluída como conteúdo curricular, mas de forma a colaborar com narrativas escolares sobre a nação, ressaltando aspectos comemorativos e versões conciliadoras de acontecimentos.

Trata-se de uma produção histórica que tem no centro um olhar europeu e de narrativas que colocam a cultura ocidental como modelar. Há um “nós” que ocupa a centralidade, enquanto os “outros” habitam as periferias da história, as periferias das narrativas escolares, as periferias da memória. Como efeitos possíveis desse tipo de construção, penso naquele olhar que é lançado aos povos indígenas e que produz sua insignificância histórica, e penso também nos sentidos de passividade e submissão a eles associados. Destaco a seguir a fala de uma estudante do Grupo Pachamama:

Voz 1- Eu acho assim ó, sobre esse assunto, do índio na escola... além de todos os estereótipos que a gente foi conversando aqui, ainda tem uma outra coisa, da nossa sociedade e da nossa escola...por que será que na escola a gente sempre trabalha...ã:... como conteúdo importante as imigrações, os feitos dos imigrantes? A gente valoriza isso, os alemães, imagino que todo mundo aqui, mais ou menos estudou estas coisas, e conhece um pouco essa história, e muitas vezes assim ó...ã:... a questão de outros países, de culturas de lá, se trabalha na escola. Agora, olha, eu nunca vi ao menos, em toda as observações que fiz em escolas, um trabalho consistente sobre os índios. Não se trabalha essa questão assim ó, de grupos diferentes, estudar mesmo como são essas culturas daqui do Rio Grande do Sul, e eu acho que isso é uma coisa que passa muito batido (Grupo Pachamama, segundo encontro).

A narrativa acima propõe possíveis projetos de pesquisa na escola, contextualizando a temática indígena, estudando os diferentes povos da região, em sua historicidade. Seria um processo de produção de conhecimentos que não teria como finalidade “coleccionar” fragmentos de contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira, mas problematizar as relações estabelecidas com estes povos, considerando jogos de força e assimetrias de poder. Mas a estudante indica, em sua narrativa, que estas práticas não são comuns nas escolas que ela conhece.

A escola colabora na produção das coisas, dos saberes sobre elas, dos sujeitos, de seus lugares sociais a partir de um conjunto de vivências cotidianas que ela viabiliza, assim como na eleição de conteúdos curriculares, na ordem desses conteúdos, na hierarquização que se produz entre diferentes saberes. Alvarez-Uria (1995) analisa o disciplinamento em processos de escolarização e conclui que é no cotidiano, nas ações rotineiras e aparentemente banais que a escola produz sujeitos e converte diferenças em desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se nas práticas pedagógicas a temática indígena ocupa um lugar subordinado, sendo narrada como complementar à sociedade ocidental, isso servirá para naturalizar a ordem a partir da qual se

institui o que é central e o que é periférico, o que deve ser perpetuado e o que pode ser descartado.

Destaco, na seqüência, um texto escrito por duas estudantes do Grupo Pachamama e apresentado no segundo encontro. A partir das problematizações do primeiro encontro, elas foram buscar textos de livros didáticos para analisar. O texto das estudantes inicia com o destaque de um dos textos didáticos encontrados⁴⁸.

Dia do Índio — 19 de abril

Ainda hoje, alguns índios mantêm os seus costumes, morando em cabanas (ocas), construídas em volta de um terreiro (ocara) de suas aldeias (tabas).

Para garantir a sobrevivência dos índios, o governo criou diversas reservas indígenas, que são extensas áreas de terras com muitas florestas.



⁴⁸ Fonte: CORREIA, M.; CALLIARDI, M. *Como é fácil*. Estudos Sociais e Ciências. 3ª Série, 1º grau. São Paulo: Ed Scipione, 1993.

2. Escreva, com suas próprias palavras, por que os índios estão em extinção.

Fazer a correção da atividade segundo o que se pede.

3. Pesquise a vida dos índios e escreva o nome:

a) de um grupo de índios que vive numa aldeia;

tribo

b) da cabana onde moram os índios;

oca

c) da aldeia dos índios;

taba

d) do chefe da tribo;

cacique ou morubixaba

e) do chefe religioso dos índios;

pajé

f) de alguns alimentos que eles tiram das matas e dos rios;

frutas, raízes, animais de caça, peixes etc.

g) de alguns alimentos plantados por eles;

mandioca, milho etc.

h) de algumas de suas armas e instrumentos de caça e pesca.

arco, flecha, lança etc.

4. Converse com seus colegas, pais ou responsáveis e com outras pessoas sobre a invasão que fazendeiros e garimpeiros fazem nas terras dos índios.

Orientar os alunos na realização dessa atividade.

A leitura desse material nos fez lembrar de nossas vivências escolares. E quão vagas e vazias são essas lembranças. Mas também, o que nos era ensinado? E o que é ensinado hoje? O dia do índio, ou melhor, a semana que antecedia essa data era o momento em que algumas idéias eram trazidas e colocadas em prática na sala de aula. Lembramo-nos que éramos pintadas de verde-amarelo nos dois lados do rosto e vestidas com cocares. Além disso, éramos ensinadas a gritar “u-u-u-u...”, batendo na boca e pulando feito cangurus pela sala ou pelo pátio. Também éramos convidadas e ensinadas a sentar com “pernas de índio”, ou seja, com as pernas entrecruzadas e em roda. Apresentavam-nos uma idéia de índio caracterizado por objetos como arcos, flechas, penas... moradores de ocas, uma abordagem estilizada de vida de índio. Aliás a própria palavra “índio”, que serviu pra construir essa idéia única, se sustenta até hoje. Mas sem dúvida é a semana da data de 19 de abril que traz o assunto para a escola (Texto escrito, destaques entre aspas feitos pelas autoras).

A imagem estilizada, exibindo índios sorridentes e estereotipados, dançando na floresta, está em sintonia com as atividades propostas no livro didático: completar um questionário, com respostas preestabelecidas, caracterizando e descrevendo, de modo único, “os índios” – como se isso fosse possível, considerando que, no Brasil, há pelo menos 241 povos indígenas diferentes. A primeira atividade do excerto propõe que o aluno “escreva, com suas próprias palavras, por que os índios estão em extinção”. Colocada desta maneira, a questão produz sentidos ambíguos e, em minha análise, posiciona os povos indígenas ao lado de animais “em risco de extinção”, expressão muito comum em discursos ambientalistas atuais.

As estudantes problematizam o conteúdo do texto didático, como também suas próprias experiências de encontro com a temática indígena. Na escrita elas lançam um olhar sobre essas práticas, reelaborando-as a partir de referências e de vivências atuais, e isso ocorre em muitas das falas registradas na pesquisa, o que permite dizer que, no momento atual, informações sobre os povos indígenas circulam mais amplamente, possibilitando diferentes olhares. O fato dos estudantes conviverem, no espaço urbano, com alguns Guarani e Kaingang também parece produzir certo deslocamento nas noções produzidas na escola. E ainda, por estudarem em universidades que, não raro, abrigam encontros de professores indígenas e reuniões que possibilitam a participação ativa desses sujeitos, parece colaborar para produzir outros sentidos, outras imagens, outras indagações sobre a temática indígena.

Há ainda um último aspecto, dentro desse tópico, que gostaria de salientar, tomando como ponto de partida duas narrativas:

Narrativa 1:

Eu vejo o índio que a escola trabalha como esses desenhinhos mesmo, aquela imagem de livro didático, ou é um desenho caricatura, de índio infantil para infantilizar ainda mais as crianças, porque se pensa que elas só são capazes de absorver esse tipo de desenho, e deixamos de colocar algo mais crítico, mais provocador, ou é aquela coisa de...não sei...quinhentos anos atrás, como foi pintado nos livros para mim, como para minha mãe, para meu avô... (Grupo Abiyala, primeiro encontro).

Narrativa 2:

Texto escrito: Quis escrever aqui não sobre minhas lembranças, mas sobre um assunto que muito me incomoda: Por que um dia do índio? Por que 19 de abril? Será que a sociedade não percebe o grande absurdo que é comemorar um dia dos índios? Será que o professor que reproduz materiais e que fantasia os seus alunos de indiozinhos acredita que isso produzirá que tipo de aprendizagem nos alunos? Penso que a escola faz muitas coisas sem significado. Ao ver tantas histórias de crueldade contra os índios, como as que escutamos, às vezes, na TV, e ao ver a pobreza que eles vivem hoje, a escola, o que fala? A escola se cala. Isso não é assunto para criança. As crianças também vêem isso na TV, vêem isso na rua. Mas na escola o que escolhe? Caricaturas, desenhos carnavaalizados, aplausos para os índios que ajudaram a fazer o Brasil e pronto, tudo está bem. (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Os excertos marcam maneiras de produzir e posicionar diferenças, em oposição à normalidade, falam da produção de sujeitos indígenas para ocupar determinados lugares sociais, bem como da produção de uma infância, pólo fraco na oposição com a idade adulta, uma infância imaginada por ausências - sem maturidade, sem experiência, sem conhecimento, sem discernimento. Não é por acaso que este entendimento de infância seja, em muitos

aspectos, coincidente com aquele olhar lançado sobre os povos indígenas. Posicionando a infância como “tempo de ausências”, parece fazer sentido “infantilizar” as imagens indígenas, simplificar as temáticas, padronizar as abordagens, retirar-lhes o contexto de conflitos, interditar cenas que podem perturbar um processo ordenado de “aquisição de conhecimentos”, para sujeitos considerados incapazes de abstração e de reflexão.

3.3. A visibilidade indígena em discursos comemorativos e a invisibilidade das relações de poder

“Tanta violência contra os índios...a pobreza que vivem hoje... e a escola se cala. Isso não é assunto para criança”. Retomo este recorte para, com ele, indagar: o que a escola faz calar? E, calando, o que a escola faz falar? Esse é o eixo da seção que se inicia.

As narrativas dos estudantes sobre seus encontros com a temática indígena, especialmente nas experiências de escola básica, marcam um forte investimento nos discursos comemorativos. As comemorações oficiais, fixadas como datas nos currículos escolares são, para Paul Ricoeur (1978), versões de acontecimentos articulados à identidade nacional, reelaborados e fixados em estratégias de poder. Ancoradas em datas específicas, estas versões circulam, visando imprimir certa unidade ao contar uma história comum. Sua utilidade seria a de conferir legitimidade a certos eventos do passado, ordenados de modo a confirmar escolhas do presente e projetá-las no futuro.

Um discurso comemorativo implica um trabalho de lembrança e, ao mesmo tempo, um trabalho de esquecimento. Analisando essa produção numa perspectiva foucaultiana, trata-se da interdição de certas narrativas, pois não estão investidas de um saber que lhes confirme como verdadeiras versões dos acontecimentos. Mas, assim como se produzem narrativas comemorativas e oficiais, narrativas divergentes continuam a ser produzidas e a produzir sujeitos, em diferentes pontos, de diferentes maneiras, em grupos que foram subjugados.

Em um diálogo com Bernard Henri-Lévy, Foucault (1979a, p. 241) afirma que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Nesta relação de poder, a instituição de uma política de comemorações é estratégica, pois opera a seleção de lembranças que são ordenadas e acomodadas, dificultando a

circulação de outras histórias focadas em sofrimentos, violências e enfrentamentos. Certas datas comemorativas marcam momentos de glória e bravura – tal como o descobrimento, outras lembram sujeitos submetidos às políticas nacionais, mas de maneira festiva, enfocando-os como partes da totalidade nacional.

As datas comemorativas têm a função de impedir o esquecimento de feitos considerados grandiosos e de utopias nacionais, ao mesmo tempo em que servem para selecionar lembranças, ordenando-as de modo a evitar que ganhem relevo outras narrativas, tais como aquelas que relatam os massacres indígenas, a escravidão negra, a assimetria nas relações entre homens, mulheres, adultos, crianças, anciãos. E, uma vez que não se pode simplesmente esquecer os conflitos, estas comemorações instituem maneiras de lembrar os movimentos de luta protagonizados por grupos sociais, dos quais são selecionadas algumas (poucas) lembranças “válidas”, descontextualizadas, omitindo-se os jogos de força e as estratégias de poder. O modo como são referidos os movimentos de luta, nos livros escolares, é exemplar nesta busca por fixar sentidos sociais – são nomeados como rebeliões, insurreições, levantes, guerrilhas, motins, revoltas, ou seja, como algo que, erguendo-se e pondo em risco a ordem, deve ser contido, disciplinado, para o “bem de todos”.

De acordo com Silva (2002), os discursos comemorativos ativam continuamente

certos clichês sociológicos que tiveram por fundamento, além das idéias de mestiçagem desenvolvidas pelo sociólogo Gilberto Freire, as representações do ‘homem cordial’ de Sérgio Buarque de Holanda, as da ‘sexualidade extrema’ de Paulo Prado, e até mesmo as do ‘bandido e do herói’ do antropólogo Roberto da Matta.

Narrativas comemorativas articulam a noção de diversidade cultural à de harmonia e de cordialidade entre os grupos que compõem a sociedade brasileira, sem levar em conta as relações de poder que produzem acontecimentos, narrativas e sujeitos. Na leitura de alguns textos sobre comemorações, fui provocada a pensar que o processo comemorativo realiza um duplo movimento: ele seleciona acontecimentos do passado, em regimes de verdade e, ao mesmo tempo, os naturaliza, demonstrando sua validade no presente, ao confirmar que as coisas são o que são, e não poderiam ser diferentes.

Tecidas algumas argumentações iniciais sobre o sentido das comemorações, passo a analisar a institucionalização do Dia do Índio e os efeitos de poder produzidos em discursos comemorativos.

A data instituída no calendário cívico brasileiro para o Dia do Índio, e que marca de forma institucional a entrada da temática indígena em currículos escolares é o dia 19 de abril, como vem sendo referido desde o início deste capítulo. Souza Lima (1998) explica que a data teria sido eleita para marcar o Dia do Índio no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940. Deveria ser uma data latino-americana, confirmada por todos os países signatários das decisões desse Congresso. No Brasil, o Dia do Índio foi introduzido em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do decreto n. 5.540. A data, escolhida no referido Congresso em homenagem ao herói indígena asteca Cuauhtemoc, acabaria por se superpor a uma outra: o aniversário do então presidente da república.

As comemorações desta data sustentam-se em saberes sobre os povos indígenas e em maneiras de narrar, de produzir e dar relevância a alguns sentidos, interditando outros. É oportuno indagar, acerca da oficialização desta comemoração, quais memórias se pretendeu/se pretende fixar e projetar no devir, e quais se pretendeu/se pretende colocar sob controle ou interditar. Comemorar o Dia do Índio é um modo de instituir o que se presume ser relevante nas relações estabelecidas com os diferentes povos desde a colonização brasileira.

Destaco a seguir algumas narrativas da pesquisa, nas quais penso haver indicações de efeitos dos discursos comemorativos.

Narrativa 1:

Voz 1: Pegando o gancho, a gente tem no calendário escolar essas datas, e a gente trabalha esses assuntos ... aa... o negro, o índio, o gaúcho... daí nestas datas comemorativas parece que só se é gaúcho naquela semana, naquele período, só se é índio no dia do índio, só se é negro no dia do... dos negros, em maio...
 Voz 2: Não, no dia da Consciência Negra.
 Voz 1: Isso, da Consciência Negra, então essa coisa de marcar dias daquela ou dessa identidade, quando na verdade tu não deixa de ser, como se pudesse deixar guardada uma identidade, e aí naquele dia então a gente manifesta. E isso eu acho que não colabora pra nada. Nas escolas, pra mim, essa marcação em datas só vai criando uma fragmentação nas coisas, e parece que esta tudo bem, certo, a escola trabalha isso sim (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Acho que isso é um modo de ...minimizar a questão indígena, sabe? É lembrada como uma data, e o que geralmente são estas datas do calendário escolar? São coisas que já passaram e têm que ser lembradas, por isso tem que ter uma data. Nas escolas se vai lembrar do dia do índio, do descobrimento do Brasil, os índios selvagens, o folclore e deu. E contemporaneamente? E a situação atual? Isso não é discutido... então, é uma maneira de legitimar uma situação, fazer com que ...se...acomode no pensamento das pessoas esta questão. Lembrar como o "dia do" (ênfase), e pronto.

Voz 2: Para mim tem dois aspectos que são significativos um, eu acho que diz respeito à nossa sociedade como um todo, a gente vive numa sociedade tão mecânica, assim, sabe, em que as coisas vão acontecendo tão rápido, que algumas coisas é necessário marcar com datas porque senão a gente não lembra [...] Eu acho que tem esse lado, que se usa a data para marcar... É algo que faz parte da cultura ocidental, essa correria, o nosso tempo é outro tempo, e aí a gente precisa demarcar com uma data algumas coisas. [...] Muitas dessas datas assumem um sentido comercial, mas algumas delas vêm de um sentido de luta, por exemplo, o Dia Internacional da Mulher, oito de março, é marcado como um dia de luta, em essência seria uma data para fazer pensar nessa questão.

Voz 3: Eu acho que é interessante ter essa data para comemorar, porque pelo menos a data é uma forma de lembrar, porque senão, se não tivesse nem a data, na escola a gente dificilmente ia falar nesse assunto, alguma hora até ia ser trabalhar o índio, no descobrimento e tal, mas não trabalhar um pouquinho mais aprofundado...

Voz 2: Eu acho assim, o que não é incorporado na cultura a gente acaba precisando demarcar porque senão deixa de ser até visto. A gente não precisa de um "dia de bater ponto no trabalho", bater ponto já está inculcado na nossa cultura, as relações de trabalho, todo mundo tem que chegar na hora, bater ponto, porque a situação de trabalho é sempre essa. A gente não precisa comemorar o dia do patrão, mas do trabalhador, que é explorado sim. Mas o que é elemento não incorporado acaba virando um dia.

Voz 1: É, mas o enfoque que é dado é o que se pode comemorar...

Voz 4: Era isso que eu ia comentar também...A questão do dia do índio, é uma questão de se comemorar um fato passado, assim, uma coisa que é parte da história, algo exótico ou folclórico (Grupo Abiayala, segundo encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Eu estava pensando uma coisa agora, não sei se tem muito a ver, assim, mas eu "linquei" com uma aula de ciências que a gente estava tendo sobre a visão que temos dos animais, que é antropocêntrica e tal... nessa questão que falamos, aí acho que também tem relação com a questão indígena, de ver os índios... de pensar nas coisas que eles trouxeram e contribuíram para cultura branca, assim, e não ver essas pessoas dentro da própria cultura. Lembrar... dos nomes das coisas, das comidas que a gente acabou aprendendo e usando depois, as coisas dentro da nossa cultura... e aí acaba ficando uma visão assim, do que eles nos servem, né?

Voz 2: É uma relação utilitária que a gente estabelece com eles, como se a existência deles só tivesse razão de ser em relação à nossa cultura... (Grupo Abiayala, terceiro encontro).

Os estudantes dão relevo a sentidos produzidos em enfoques comemorativos da temática indígena. No currículo se impõe, inicialmente, a necessidade de abordar o assunto, e isso é destacado por dois estudantes como acontecimento relevante para assegurar que o tema seja incorporado aos conteúdos escolares. No entanto, a própria forma de abordagem já posiciona a temática indígena e conforma as reflexões possíveis em torno dela. Comemorar é dar relevo a aspectos prazerosos que a relação com o outro produz, é acenar com perspectivas festivas, é destacar o que o outro proporciona a uma comunidade imaginada, e considerada, de

fato, relevante. Destacam-se as contribuições que a cultura indígena trouxe para a sociedade brasileira, os alimentos que com eles aprendemos, os nomes de lugares, rios, os conhecimentos terapêuticos de plantas. A escola tende, então, a enfatizar marcas que a cultura indígena teria imprimido numa história comum, deslocando esses acontecimentos de seus contextos, de sua história e naturalizando a relação de subordinação.

Santomé (1995) analisa certas relações de poder que operam produzindo currículos escolares e selecionando o que é considerado socialmente relevante para integrá-los. Para o autor os diferentes grupos sociais, suas formas de pensar e suas demandas não são considerados nos currículos e nem nos livros didáticos, cujo conteúdo é geralmente tratado como único possível e pensável. E, quando são abordadas temáticas de culturas étnicas, infantis, juvenis, femininas, gays, estas acabam por ser construídas a partir de estereótipos e consideradas desviantes em relação ao que se supõe ser o normal. O autor lembra as formas de linguagem discriminatórias em livros de História, Literatura, Ciências Sociais, bem como a ausência sistemática de informações sobre as diferenças e sobre os direitos sociais dos povos e etnias. Estes livros privilegiam abordagens genéricas, alicerçadas em versões oficiais dos acontecimentos históricos, que legitimam processos coloniais e genocídios, nomeando-os como “atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres *primitivos e bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc” (p. 169, grifos do autor).

O modo de abordagem da temática indígena que, na fala dos estudantes, aparece circunscrita a uma data específica, é indicativo de assimetria nas relações de poder. Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é incorporado, ocupando um lugar delimitado, abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular. Assim se produz um sentido de “dever cumprido”, já que se há de falar, então falemos de diferenças na escola, mas de modo ordenado e pontual. E quem fala? Sobre o que se fala? Como são definidos os cenários nos quais a diferença indígena é encenada na escola? Apresento dois outros excertos a seguir problematizando esta temática:

Narrativa 1:

[...] Sou professora de séries iniciais e a conversa que tivemos outro dia sobre os índios me fez pensar nos desenhos das crianças. Então resolvi propor que meus alunos desenhassem um índio, como fizemos aqui, e expliquei que isso seria para eu fazer um estudo para a faculdade. Quando elas desenham livremente os índios, vi que a cena que envolve é sempre mato ou rio, eles estão de pé perto de árvores e às vezes de animais, mas são sempre cenas alegres e bem coloridas. Achei interessante escrever sobre isso porque mostra uma idéia de alegria e liberdade. O aspecto que mais destacam nos

desenhos é o estético. É muito interessante observar como são utilizados aspectos diferenciais, como pinturas no rosto, cocares, poucas roupas, quando muito aquele paninho escondendo o que não pode ser mostrado. Arco e flecha parecem fazer parte do que se poderia chamar "estojo de identidade indígena", compondo a imagem, sem, no entanto, relacionar-se diretamente com sua função de arma de caça ou de defesa. Poucas vezes os índios aparecem sem seus "acessórios". A julgar pela expressão facial dos índios desenhados pelos alunos, eles são alegres, amistosos, simpáticos, sorridentes, é assim que as crianças os percebem. Concluí, olhando esses desenhos, que a imagem que as crianças formam é fortemente influenciada pelos desenhos didáticos dos próprios livros escolares, e também pelas imagens da mídia, dos filmes infantis que mostram os índios sempre numa situação assim (Texto escrito por uma estudante do grupo Pachamama, segundo encontro. Destaques entre aspas feitos pela autora).

Esse excerto é exemplar em termos de efeitos de poder produzidos pelas narrativas comemorativas. A estudante analisa, nos desenhos de seus alunos, as articulações produzidas entre índio e natureza. Avalia que as expressões faciais dos índios, alegres e sorridentes, bem como sua postura corporal, indicam altivez e liberdade.

As maneiras de representar os povos indígenas utilizadas pelas crianças são efeitos de discursos comemorativos, construindo índios livres, felizes e naturais, representados a partir de marcadores sociais que os posicionam a partir de lugares e de práticas específicas. O conflito está ausente nos desenhos das crianças, porque está ausente das imagens escolares, das imagens comuns da mídia, do conjunto de narrativas curriculares. E mesmo os objetos que poderiam produzir outros sentidos – tal como o arco e a flecha – estão acomodados dentro daquilo que a estudante denomina "estojo de identidade" – como acessórios indígenas e não como armas que produzem a morte.

Retomando a argumentação inicial, sobre os efeitos dos discursos comemorativos, os povos indígenas são assim integrados aos currículos, não para serem esquecidos, mas para serem lembrados, para possibilitar a delimitação de um campo de sentidos a partir do qual serão lembrados. As datas comemorativas conferem visibilidade, marcam maneiras de lembrar não daqueles sujeitos tidos como "normais", mas dos anormais, dos incomuns, dos que carecem de ordem. A referência a estes sujeitos serve para marcar identidades, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis. Os povos indígenas, na versão escolarizada do Dia do Índio, não são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Também os discursos comemorativos veiculados em meios de comunicação, na internet, em pronunciamentos de

instituições de governo parecem enfatizar a idéia de comemoração dessa chamada diversidade cultural como um produto a mais, disponível num grande mercado de consumo.

Esse *índio*, objeto de conhecimento e de celebração neste espaço delimitado é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade, e um dos efeitos dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com os indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Os discursos comemorativos, que recortam das culturas indígenas aquilo que nos agrada, não seriam úteis para produzir processos de inclusão que efetivamente não desacomodam as práticas escolares? Não seriam maneiras de nos mantermos seguros de que as construções que fazemos são naturais, fixas e necessárias?

3.4. “Há vida nas histórias dos outros”⁴⁹: abrir-se para outras abordagens possíveis da temática indígena na escola

As narrativas dos estudantes também apontam rupturas e descontinuidades nas maneiras de abordar a temática indígena, em suas histórias escolares. Vivências que, como tantas outras, deixaram marcas, multiplicaram sentidos, construíram maneiras de entender(se) sujeitos no mundo. Destaco algumas dessas narrativas:

Narrativa 1:

Voz 1: Quando eu estava na primeira série do ensino fundamental eles fizeram naquela semana do dia do índio, fizeram cada dia uma série ir numa tribo, acho que lá em Viamão, conversar com eles, fazer visita na escola, olhar as coisas que eles fabricam. Lá na tribo a gente fez as refeições, junto com eles, brincou com as crianças indígenas e, interessante como aquilo ficou muito marcado pra mim, acho que principalmente porque a gente não foi lá como espectador, eles não fizeram nenhuma apresentação pra gente. Não fomos olhar pra eles como se estivessem numa vitrine, a gente foi participar de um tempo com eles e aquilo foi super-legal. Lá pelas tantas a gente estava no meio deles, e então hoje em dia eu acho que quando a escola tem condições de pensar uma atividade assim, que as crianças têm possibilidades de viver uma experiência, me parece que isso fica, marca mesmo e é interessante. Eu digo assim,

⁴⁹ A escolha deste título para a seção não é casual, é uma homenagem a Ernilda Nascimento, pesquisadora e amiga, que realizou no doutorado uma pesquisa sobre a cultura kaingang, investigando as relações que este povo estabelece com a *alteridade*. Sua tese está publicada em Nascimento (2001).

não pra ver o índio como a curiosidade, mas a gente se deslocar e se integrar de alguma maneira numa atividade com eles.

Voz 2: Pegando o gancho, eu queria comentar uma outra coisa: tinha uma época em que se montavam, em alguns pontos da cidade, umas ocas, ocas não, casas, sei lá. E lá ficavam índios como se estivessem, assim, num jardim zoológico, e eram índios mesmo, indo até lá representar o papel. Aí eles ficavam lá, e as crianças vinham e olhavam. Tinha umas fogueiras, umas panelas, algum artesanato. Nunca gostei daquilo, porque ficava me perguntando, então, o que fica na cabeça delas, né?

Voz 3: [Fica uma idéia de que a vida deles é aquilo ali].

Voz1: [Acho que, nesse sentido], ir lá onde eles vivem e participar de uma coisa da vida deles é uma coisa mais interessante...

Voz 2- Sei que é diferente, e eu fiquei pensando em qual é a validade... claro, eu sei que é necessário falar da questão na sala de aula, e não é contra os índios o que eu vou dizer... o que quero dizer é que fiquei me perguntando qual é a validade pedagógica da gente levar os alunos pra ir ver os índios, como num "teatro"? Eu acho assim, se fosse em forma de teatro mesmo, quando é alguma coisa mais lúdica, quando é pra ser teatral mesmo, acho que tudo bem, é outra coisa. Mas daí, na época do índio, qual é a validade da gente levar as crianças lá no centro pra ver aquelas ocas montadas, aquela encenação que eles vão interpretar como se fosse a própria vida dos índios? Os alunos vão pensar que é assim, que não tem dinamismo mesmo, como disse o T... (Grupo Pachamama, segundo dia).

Narrativa 2:

Voz 1: Eu sou daqui mesmo de Porto Alegre [...] lembro que na escola, onde eu estudei a vida toda até me formar, a gente fazia muitos debates. Era uma escola de freiras, e elas eram bastante progressistas, e umas duas ou três vezes foram convidados os índios para irem lá, pra conversar com a gente. A coisa que mais me marcou foi uma jovem, descendente de Kaingang, eu nem sabia que existiam kaingang no Rio Grande do Sul, e muito menos que existia tantos povos no Brasil. E ela nos trouxe esses dados. Ela já era formada em direito, e falou de toda essa questão das leis, dos direitos, e foi muito interessante, lembro bem disso (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

Na primeira seqüência narrativa, relata-se uma visita feita a uma aldeia indígena, o que gerou problematizações importantes sobre as maneiras de proporcionar, na escola, experiências de encontro com povos indígenas. Para esta estudante, ter estado lá no espaço de vida de certa comunidade indígena, ter feito com eles refeições, brincado com crianças indígenas, participado, mesmo que de maneira pontual, de alguma atividade proposta, marcou sua experiência escolar.

Nestes excertos são narradas três maneiras de aproximação com a temática indígena: na primeira, o grupo de estudantes que vai à aldeia, observa, conversa, sente o ar, os cheiros, vê contextos, cores, desloca-se; na segunda, o grupo de estudantes também se desloca, mas o espaço do encontro é preparado institucionalmente – ao estilo de uma feira – em um espaço

montado previamente, delimitado, ordenado, sob controle; e na terceira são os indígenas que vêm ao espaço escolar, conversar com os estudantes. Talvez essas três práticas possam ser examinadas em sua similaridade, naquilo que produzem de “esperado”, no que colaboram para aumentar a certeza do “já sabido”, para confirmar o lugar social a eles destinado – olhar e concluir que ser índio é isso, tudo muito simples, vida sem atrativos, monotonia, passividade.

Mas é possível pensar, também, que, de algum modo, essas práticas possibilitam experiências diferentes, é possível que nesse deslocamento dos estudantes em direção à diferença, algo se produza nas arestas dos discursos investidos de poder e de saber.

No texto *Ensuciarse la Lengua*, Larrosa (2004) comenta diferentes possibilidades de viajar e chegar a lugares não conhecidos. Cada lugar tem seu ritmo, seus cheiros, suas cores, suas formas, sua luz. E o visitante “lê” esses lugares, em sua textualidade, de diferentes maneiras. Alguns prestam atenção aos cães, aos insetos, outros à geografia, aos grandes monumentos ou aos pequenos afrescos, aos vazios, aos espaços saturados, ao solo, ao conjunto de espécies vegetais, ao lixo acumulado. Há quem experimente a visita comparando aquele lugar a outros já habitados e conhecidos, examinando e nomeando-o por ausências ou excessos em relação ao ponto de referência escolhido. Há quem busque nos rostos do lugar, os traços já conhecidos daqueles que seriam seus habitantes “naturais”. Mas, para o autor, sempre se experimenta a viagem de formas que não estão no roteiro, sempre que se vive um deslocamento algo nos acontece.

Seguindo a inspiração que o texto referido produz em mim, penso nas duas situações de visita narradas pelos estudantes de minha pesquisa. Imagino o “ritual” escolar, as conversas dos professores preparando o passeio, antecipando o encontro, definindo regras, ensaiando perguntas possíveis, respondendo indagações sequer pronunciadas. O transporte, o percurso, os risos das crianças a caminho... o puro prazer do caminho. A chegada e a ansiedade - ao menos das professoras – com o acontecimento do encontro. Que sentidos esse olhar lançado para os povos indígenas produz? Que saberes, antecipados em narrativas, descrições, explicações escolares, ali se confirmam, ali se constroem, produzindo os sujeitos indígenas, os sujeitos não-indígenas, produzindo certezas, produzindo lugares sociais? E que sentidos outros essa experiência mobiliza e produz? Que cheiros sentem as crianças em “ordenada” algazarra? Que sons escutam? Que histórias contam às suas mães, pais, irmãos, amigos, ao retornarem aos seus lugares? O que, para elas, assume relevância e vale para ser lembrado?

Nesta avalanche de indagações, duas argumentações me parecem oportunas. Há visitas demasiadamente preparadas, um roteiro preciso, uma elaboração em torno do acontecimento, uma tentativa de afirmar o “essencial”, chamar a atenção para certos aspectos, tornar o conhecido re-conhecido. Narrados em discursos escolares, midiáticos, literários, cotidianos, os povos indígenas “são” – e essa certeza daquilo que eles “são” produz aquilo que, vendo neles, aceitamos – porque cabe nas estreitas margens dos estereótipos – ou rejeitamos – porque não coincidem com os sujeitos autorizados a ocupar esse lugar descrito, ordenado, produzido em relações de poder e de saber.

Há fios valiosos no tecido desses lugares indígenas, se observados por quem neles vivem, mas que não são vistos porque nada significam, não contam para muitos visitantes “bem preparados” para o encontro, não adquirem sentido na rede de discursos que informam sobre a vida indígena. São ausências ou excessos o que se busca reconhecer em culturas e histórias de sujeitos que ocupam o pólo fraco da oposição binária. E os outros fios, que tecem histórias, memórias, cotidianos, sentidos, relações, nos escapam em encontros fortuitos, nos quais estamos mais interessados em confirmar nossas certezas, deparar-nos com o exotismo e a estranheza no outro, para confirmar a normalidade em nós.

Destaco, a seguir, outro conjunto de narrativas, no qual os estudantes problematizam as práticas vivenciadas na escola e esboçam possibilidades.

Narrativa 1:

Voz 1: Sabe... não sei de onde que vem esse desconforto quando escuto falar sobre índio, talvez de origem, porque tem indígena na minha família...não sei...mas só sei que não é assim, “falar de índio”! Tem que falar de povo, de vários povos, que tem sua cultura, que estavam em sua grande maioria nesse ambiente e a gente chegou e foi escorraçado pros cantinhos até chegar a um ponto de não sabermos da existência desses sujeitos... E isso é um absurdo, e eu considero mais ainda a gente estar dentro de uma escola com crianças perpetuando e legitimando essa versão, em vez de esclarecer e de dizer “não, espera aí, não é bem assim, os índios existem não desse jeito que aparecem nos desenhinhos que a gente fica passando para vocês” (Grupo Abiayala, terceiro encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Eu fico me perguntando se não seria melhor, na escola, a gente propor uma reflexão, e daí precisa ser no sentido de fazer pensar na realidade que eles vivem, em quem são os índios, em como estão hoje, e a presença material dos índios nesse caso aqui talvez não seja o centro da proposta. E também pode incluir uma saída, ir até a área onde eles vivem, pode ser interessante, mas não acho que ir ver eles lá seja suficiente para permitir a reflexão, se nós, os professores, não estamos preparados pra isso, se nossa proposta não for fazer os alunos pensarem...

Voz 2: É, mas eu queria colocar que a gente tem dificuldade de trabalhar, eu penso... nunca trabalhei... mas penso que temos dificuldade de trabalhar a questão indígena, assim como tantas outras, pela falta de material, então seria interessante investir nessa produção.

Voz 3: É verdade, eu tenho uma amiga minha que está fazendo estágio, e em abril ela buscou na internet alguma imagem, figuras, coisas assim que escapassem desses desenhos didáticos e não encontrou. Ela acabou escorregando pra essas produções que a gente conhece bem, até por falta de opção mesmo.

Voz 1: Ta, sobre a falta de material, que elas comentaram aqui, acho que falta mesmo, mas eu acho que o que falta mais é discussão na escola, o que falta, me parece, é reflexão e discussão sobre quem é o índio, quais são as questões que eles colocam pra nós, como a gente deve pensar nossa cultura mesmo, olhando para o que fazemos com as culturas deles (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Talvez uma possibilidade, pra nós professores, seja trabalhar colocando algumas interrogações naquilo que tradicionalmente a escola vem trazendo, aquilo que está posto no currículo, na história como verdadeiro e incontestável.

Voz2: E também até onde a gente conseguir, é bem importante mostrar outras realidades, porque quanto menos a gente conhece alguma coisa, mais parece verdadeiro tudo o que está dito. Não tem como contestar uma informação que a gente só vê de um ponto, que a gente só lê num texto, num livro. E não é só em relação aos índios, lendo uma notícia de jornal, a gente pode contestar ou então ler e acatar, dependendo do conhecimento que a gente tem do assunto. (Grupo Tuiuca, segundo encontro)

As narrativas problematizam práticas pedagógicas, apontando para as dificuldades encontradas pelos professores, em especial pela falta de acesso a materiais atualizados, contextualizados, que abordem as diferentes culturas e histórias dos povos indígenas. A escassez de recursos e de materiais é colocada como fator que colabora para que a temática indígena seja abordada de maneira pontual, genérica e descontextualizada. Mas há uma outra leitura, presente na fala dos estudantes, que diz respeito aos processos de formação de professores e às possibilidades restritas de experiência com a temática. A terceira narrativa destaca, como possibilidade, um espaço para a dúvida, para o questionamento, para um “talvez”, lá onde afirmamos quase sempre as nossas certezas, atitude que pode desacomodar e produzir outras experiências e conhecimentos, além daqueles “previstos” nos currículos escolares.

No texto *Inclusão ou Exclusão?* Carlos Skliar e Cláudio Baptista são entrevistados por Saraí Schmidt e, em um dos tópicos dessa entrevista, eles discutem a capacitação de professores. Skliar argumenta sobre a necessidade de um investimento na formação dos profissionais da educação e um envolvimento destes na produção de propostas e de

alternativas para as escolas. No entanto, para o autor, a formação dos profissionais não deve se debruçar teoricamente sobre as diferenças “a serem incluídas”, narrando-as, descrevendo-as, classificando-as e caracterizando-as à exaustão. Para ele, “a formação deve ser feita no sentido de uma imersão do professor no mundo da alteridade e uma mudança radical nas representações políticas sobre esses sujeitos” (SCHMIDT, BAPTISTA e SKLIAR, 2001, p.38). O autor chama a atenção para a necessidade de pensarmos a questão das diferenças não como algo *a priori*, explicado, consolidado em saberes que estariam acessíveis, porque relatados, registrados, autorizados. Ao contrário, ele propõe uma atitude diferente, de estar alerta, de estar aberto, de nada esperar, deixando-se surpreender pela diferença.

Baptista avalia, no referido texto, que a inclusão exige competência pedagógica, e, mais que um conhecimento antecipado, a ação pedagógica exige sensibilidade, investigação, disposição para a surpresa que o outro proporciona. (Ibidem, p. 37).

As considerações desses autores acerca de processos de inclusão escolar são de grande valia na análise de temas como a *diversidade cultural*, ou de datas comemorativas, como os espaços reservados para narrar diferenças. Quando Skliar menciona a necessidade de uma mudança radical nas representações políticas sobre os sujeitos narrados como diferentes, como anormais, ele se refere à diferença produzida e praticada no próprio discurso, como produto no jogo da linguagem. Por isso, não se trata de finalmente reconhecermos as diferenças, como algo desde sempre ali, mas considerar que elas são eventos, e problematizar sua construção, como resultado de relações assimétricas de poder.

Isso não implica pensar que os povos indígenas não produzam práticas distintas, porque certamente produzem, mas implica problematizar a hierarquia, a ordem que estabelece quais práticas são válidas, quais práticas caracterizam uma sociedade complexa, ou civilizada, ou desenvolvida, quais práticas merecem perpetuar-se no tempo, na forma de tradições, quais são relegadas ao esquecimento ou classificadas como peculiares, típicas, folclóricas.

Há, portanto, uma rede de saberes que situa, nomeia, explica, traduz os povos indígenas para os estudantes, em práticas escolares, mas isso não impede que algo se transforme quando se problematiza a diferença. Isso porque

o outro, na medida mesma que é *o outro*, nos questiona e nos indaga. Questiona nossos supostos saberes, nossas certezas, nossas leis, pergunta por elas e, assim, introduz a possibilidade de certa separação dentro de nós. Introduz certa quantidade de morte, de ausência, de inquietude, ali onde talvez nunca houvéssemos indagado, ou onde deixamos de nos perguntar, ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita, ali onde afirmamos nossa segurança e nosso amparo. (SEGOVIANO, 2000).

Na corrente de indagações e possibilidades abertas em palavras de Segoviano, acredito ser importante desviar o olhar daquilo que consideramos ser o problema do outro, para pensarmos o problema em nós, naquilo que, em relação ao outro, pretendemos instituir como certo e imutável. Destaco aqui um excerto de narrativa produzida no primeiro encontro do Grupo Abiyala, durante a apresentação dos estudantes.

Voz 1: Eu me chamo A..., e faço Ciências Sociais [...] Minha visão inicial sobre índio não era diferente das que foram colocadas pelos colegas aqui, genérica, presa no passado, mas no curso de Ciências Sociais pude problematizar muitas dessas idéias. Mas tem um aspecto que gostaria de ressaltar. No começo eu pensava os índios a partir daquela visão que a gente imprime a todos os explorados, olhando pra toda a destruição, a violência que sofreram ao longo da história, mas aí a gente guarda uma certa sensação de que eles são vítimas, e por certo foram e são, mas o que tenho pensado muito é que olhar para eles apenas desse modo é reducionismo, por certo os povos indígenas são muito mais que isso, né? Hoje penso que reconhecer a exploração e a violência é um passo, mas é preciso reconhecer seu protagonismo histórico, reconhecer que eles são atores sociais, construindo projetos, reproduzindo suas formas de viver. Não é só estar ao lado deles, nas lutas, mas aprender com eles. Quando eu estiver trabalhando em sala de aula, vou pensar em maneiras de fazer essa discussão, deixando claro que não são "os coitadinhos", ou aqueles que necessitam de nós, de nossa caridade, mas que os povos indígenas são sujeitos de suas histórias e que temos que nos abrir para aprender com eles.

Nesta narrativa o estudante expressa as cisões, desconstruções, rearticulações que as experiências e aproximações com a questão indígena foram produzindo em seu pensar – e o modo como o foram produzindo. Destaco, de sua reflexão, as maneiras aprendidas para narrar os povos indígenas – como sujeitos genéricos, presos ao passado, como vítimas, como protagonistas.

A esse respeito, é importante problematizar as posições de sujeito construídas a partir de uma sociedade que tem o poder e a autoridade de narrar, e que constrói a partir desse lugar central as periferias e seus ocupantes. Narrativas sobre povos indígenas que os posicionam apenas como vítimas de violências e de extermínio produzem, como efeito de poder, sentidos de passividade, de fragilidade, de submissão. Sujeitos passivos, que exigiriam de nós – sujeitos ativos – uma atitude solidária e tolerante.

No texto *Inclusão ou exclusão*, (SCHMIDT, BAPTISTA e SKLIAR, 2001) referido anteriormente, Skliar salienta que nos modelos de inclusão, tão em voga na atualidade, se tem abusado de noções de tolerância, aceitação e solidariedade, e que devemos nos perguntar, em especial sobre a política da tolerância, quais efeitos ela produz, nas relações com as diferenças. Qual sociedade dá as cartas da tolerância? Qual sociedade determina o que deve

ser tolerado nos outros? Tolerância parece ser, então, mais uma estratégia que produz um narrar, um julgar, um sentir os outros, a partir de um olhar que é lançado de um lugar autorizado, numa assimetria de poder. Focaliza-se aquilo que está fora – e que deve então ser tolerado – sem que se coloque em questão as relações de poder e as condições de estar dentro. Na seção seguinte volto a abordar esta questão.

Em sua narrativa, o estudante destaca ainda que eles “não são os coitadinhos, ou aqueles que necessitam de nós, de nossa caridade, mas que os povos indígenas são sujeitos de suas histórias e que temos que nos abrir” e que isso implica “não só estar ao lado deles, nas lutas, mas aprender com eles”. Abrir-se para o outro, para outras práticas, para as narrativas articuladas desde outros lugares, para as narrativas produzidas por esses povos me parece um aspecto relevante. Nesta perspectiva, uma imersão no mundo do outro seria condição para a produção de outras representações políticas sobre esses sujeitos. Também me parece importante pensar, como estratégia da abordagem da temática indígena, não em eventos comemorativos – nos quais se posicionam esses povos por sua utilidade para nós – nem em momentos pontuais e descontínuos, mas em processos de discussão, que envolvam pesquisa, problematização, produção ativa dos estudantes e possibilidades de variar as fontes de informação de modo a possibilitar outras narrativas, outras articulações, outras palavras para descrever não índios genéricos, mas certo povo indígena, em situações e contextos que possuem historicidade.

3.5. Os Povos Indígenas e a Inclusão Curricular: marcando lugares

Os Estudos Culturais vêm dedicando especial atenção ao tema das identidades e diferenças e, neste conjunto de problematizações, há importantes trabalhos que discutem a inclusão. Alguns textos, lidos por mim neste período, colocam em questão as políticas de inclusão, postas em curso de maneira especial a partir dos anos 1990, fundamentadas em noções de multiculturalismo.

A diversidade, vista por lentes do multiculturalismo, é um discurso polissêmico e polêmico, que vem sendo utilizado para falar da possibilidade de convivência harmoniosa de

diferentes culturas, argumenta Costa (2001). Num panorama pluralista, a identidade seria considerada uma congregação de costumes, práticas e significados, uma herança durável, um conjunto compartilhado de peculiaridades e experiências. O multiculturalismo tem sido alvo de muitas críticas, entre elas o fato de ressaltar, como tendência geral, o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando peculiaridades, para marcar o distanciamento daquela que ocupa o lugar de cultura modelar – a européia. Também tem sido apontado como uma conveniente estratégia do capitalismo neoliberal, que acolhe e exalta o exótico, no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo, e, ao mesmo tempo, investe maciçamente na incorporação das diferenças, necessárias como variação de produtos e como contingente possível de consumidores que mantêm ativo o mercado global.

Para Veiga-Veto (2001), de certa maneira o multiculturalismo parece estar implicado com a obsessão pela diferença, considerada neste contexto “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo” (Idem, 2001, p.107). Todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído/excluído e o que pressupõe a inclusão. As políticas de inclusão têm sido pensadas, nos estudos a que tive acesso, como estratégias de incorporação das diferentes culturas à ordem instituída com a modernidade, sendo os outros convertidos simultaneamente em consumidores e produtos de consumo.

Costa (2001) considera as estratégias de inclusão como movimentos que instauram certas condições, necessárias para que se produzam socialmente sentidos de tolerância. A presença indígena nos centros urbanos passa a ser tolerada socialmente, condicionada, no entanto, à ordenação dada pela sociedade que hospeda. Aquele que tolera parece estar autorizado a atribuir aos outros características distintivas, marcando corpos, instituindo lugares sociais em discursos que inventam o outro como identidade genérica para ser consumida, em seu exotismo, no mercado global.

Também para Skliar (1999), a idéia de inclusão da diversidade – explicitada nos discursos oficiais – parece equivaler a uma suposta concessão, feita a sujeitos que, tendo como base a normalidade, seriam desviantes. Parece constituir estratégia para marcar as diferenças que precisariam ser incluídas, respeitadas, consideradas, marcando os corpos em suas supostas carências – falta de maturidade, de civilidade, de vontade, de fé, de educação. Skliar (2003) problematiza as noções de inclusão – de pessoas, conteúdos, temas transversais – do modo como vêm sendo postas em curso na legislação educacional e em práticas escolares. As diferenças foram sempre anuladas e apagadas na educação escolar, em práticas

que pretendiam homogeneidade, mas “as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole e se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo em seu ventre” (p.27).

O autor afirma ser a “atenção à diversidade” uma prática que intenta produzir novidades na educação, variações didáticas e curriculares para manutenção de certa ordem de saberes, valores, aspirações da cultura escolar. A mudança proposta em políticas de inclusão seria uma “reforma do mesmo”, reforma de nós mesmos, maquiagem sobre maquiagem. Mudança na educação que não desacomoda nem desconstrói, e sim articula e busca fixar sentidos, para assegurar a validade e continuidade de nossas instituições. Quando nos perguntamos pelos outros, pelos diferentes, incluindo-os em currículos, em temáticas, em práticas pedagógicas, em discursos e narrativas, não estamos a nos ocupar de nossa própria identidade? – indaga o autor. Essa mudança não afeta, não transtorna, não multiplica temporalidades e especialidades porque, sendo incluído, o outro é transportado para dentro de práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas e de uma série de mecanismos utilizados para aproximar aquilo que está na exterioridade, nomeando acomodando dentro da ordem e da hierarquia que se pretende manter. “É a pedagogia das supostas diferenças, em meio a nossa indiferença, a produção de uma diversidade que nota apenas a si mesma, entende apenas a si, sente apenas a partir de si mesma” (SKLIAR, 2003, p. 197). A alternativa seria, para o autor, a possibilidade de experiência com a diferença, sem anteciparmos sua chegada, sem circunscrevermos esse encontro a lugares e tempos curriculares, como já destaquei anteriormente.

Partindo desse entendimento, o fato de se contemplar a temática indígena nos currículos poderia ser analisada como um movimento de inclusão acomodado em espaços, tempos, lógicas já conhecidas, sem fortes impactos sobre as práticas pedagógicas. Inclusão de diferenças produzidas em relações de poder – quem tem o poder de nomear, descrever, posicionar é quem propõe processos de inclusão – resgatar para o mundo da normalidade aqueles que são desviantes ou, ainda, acomodar essas diferenças como conteúdos curriculares, proporcionando um sentido de “dever cumprido” e de mudança, de algo novo no ar. Tomando de empréstimo as palavras de Skliar (2003) “são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma... o *outro* desse projeto educativo é peça no jogo do *mesmo*” (Ibidem, p. 198, grifos do autor).

Incluídos oficialmente nos currículos, os povos indígenas se tornam objetos de conhecimento, ocupando um lugar burocratizado e sendo convertidos em um elemento de

celebração de exotismo, uma raiz no mito de origem, algumas contribuições à cultura nacional, aspectos que enriquecem o folclore brasileiro.

Finalizo este capítulo trazendo para meu texto ainda um olhar, produzido por Bauman (2001) em um contexto teórico diferente, quando o autor examina discursos do nacionalismo e do patriotismo. Utilizando uma terminologia de Claude Lévi-Straus, Bauman distingue três tipos de estratégias acionadas para ordenar o mundo: estratégia antropofágica - aniquilar os estranhos devorando-os; estratégia da assimilação - tornar a diferença semelhante, diluindo gradativamente as distinções para promover a conformidade e; estratégia antropeômica - que implica banir os estranhos do limite do mundo ordeiro; vomitar, cuspir aqueles que não são “aptos” a pertencer, isolando-os, encarcerando-os, proibindo suas manifestações, produzindo sua invisibilidade, expulsando-os, repelindo o risco que eles representam (p. 201-202).

Nestas estratégias – que visam tornar o diferente idêntico ao mesmo; torná-lo semelhante ou bani-lo – as relações de poder e saber que definem quem é/como é o mesmo e quem é/como é o diferente não são colocadas em questão: elas respondem ao desejo de repelir ou à necessidade de tornar o “de fora” semelhante ao “de dentro”, incorporando e incluindo o que está à margem. Lanço mão da diferenciação estabelecida pelo autor entre práticas antropofágicas, assimilacionistas e antropeômicas, entendendo que elas se entrelaçam e se mesclam no cotidiano.

Para o autor, o processo antropofágico expressa o temor do confronto e da inquietante indagação: o “eu” merece servir de modelo para o “outro”? Ele conclui que o esforço empreendido socialmente para constituir uma comunidade de semelhança se explica no fato de que, sem diferenças evidentes, o “eu” não é posto à prova. Mas quando as diferenças, produzidas em relações de poder assimétricas, indagam, questionam, desacomodam, desafiam, elas se tornam intoleráveis, pois instauram a cisão, a desordem e a possibilidade de confronto.

Penso na produção de narrativas sobre os povos indígenas em práticas escolares, do modo como foi sendo narrada, em geral, pelos estudantes, como uma estratégia antropofágica, uma retórica que busca acomodar tensões e conflitos, reduzindo seus efeitos, sem alterar as relações de poder que operam subordinando sujeitos. Incluir em currículos é tornar os povos indígenas parte desse espaço disciplinar, no qual operam redes de poder/saber que, ao serem exercidas, colaboram na manutenção da ordem social, constituindo discursos de benevolência e de tolerância à diversidade, tomada então como natural e não como efeito de relações de poder. Benevolência e tolerância são atitudes estimuladas, no entanto, sem a necessária

problematização das relações sociais e, quando postas em prática, não alteram, questionam ou desacomodam a ordem hierárquica que autoriza o nosso lugar, como sociedade modelar, normal, ao centro. Para dizer com palavras de Bauman (*idem*), trata-se de “um modo de relacionamento que não reconhece a diferença, a diferença que conte, que requeira confronto, negociação, acordo entre modos diferentes de viver”(p. 117).

Seria possível simplesmente não falar dos povos indígenas nas escolas, mantendo-os na exclusão? Parece que não, uma vez que as narrativas em torno de nacionalidades tradicionalmente fazem parte dos assuntos escolares. Celi Pinto (1999) argumenta que inclusão e exclusão são momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, que vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas. Todos podem ser/são, incluídos ou excluídos em diferentes situações e contextos, dependendo de distintos jogos de poder. Para a autora, o modo como se vai definindo, narrando, descrevendo, explicando discursivamente os excluídos, constitui estratégias de inclusão. Por outro lado, quanto menos discursivamente conhecidos, mais excluídos serão os sujeitos. Por essa razão as práticas de inclusão estão ligadas inicialmente à práticas de ordenamento, categorização e fixação de certas diferenças. Todos podem ser incluídos, mas a partir da norma que opera definindo como e para ocupar qual lugar social. É preciso retirar da exclusão, tornar os estranhos anormais para fazer operar sobre eles a norma, como analisa Foucault (2001).

Há, portanto, a implicação de campos de poder e saber, nisso que poderíamos chamar, como Bauman (2001), de estratégias antropofágicas, nas quais se devoram as diferenças para torná-las, tanto quanto possível, conhecidas, previsíveis, controláveis. Há um exercício de poder operado por quem devora o outro, um exercício de busca da ordem, que permite a continuidade de um jogo de oposições binárias e que define quem é o diferente, o anormal, que necessita de tolerância, de inclusão, de normalização.

O autor chama antropoêmicas certas práticas que visam vomitar, cuspir, isolar aqueles sujeitos indesejados, que colocam em risco a ordem estabelecida. Ao que parece, a presença dos povos indígenas em centros urbanos, em praias, à beira de estradas, causa tal desconforto, parece expor-nos a algum tipo de perigo. Eles não “combinam” com o contexto, parecem não seguir as regras, comprometendo a imagem “vendável” de um espaço limpo, ordeiro, adequado às atividades comerciais e turísticas. Uma das estratégias de isolamento e interdição dessa presença parece ser a produção da “morte política” dessa população, a partir da noção de que não seriam “índios de verdade”, estariam “perdendo sua identidade e sua cultura”. Intensificam-se narrativas que lembram continuamente como são, onde vivem, como vivem,

que lugares ocupam os povos indígenas e que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade “verdadeira”. De certa forma, “cuspiamos” para fora de “nossas” cidades os sujeitos indígenas que não se acomodam na condição de exotismo, que se espalham em rebeldia, que perturbam as noções de natural hierarquia e que reivindicam lugares, colocando sob suspeita a ordem que imprimimos às coisas.

Finalizando, destaco um acontecimento recente, em que parecem operar as estratégias discutidas pelo autor, posicionando os povos indígenas: num pronunciamento feito durante uma visita ao Estado do Mato Grosso do Sul, o presidente da República afirmou que, para assegurar o crescimento e o desenvolvimento do país, seria necessário remover os empecilhos, os signos de atraso que impedem o desenvolvimento nacional⁵⁰. Alguns dias mais tarde, no discurso de abertura da cerimônia de entrega dos prêmios conferidos pela revista IstoÉ⁵¹, o presidente reafirmou:

não adianta eu querer trazer para cá uma fábrica de papel e celulose, porque a legislação diz para nós: “olha, tal terra é dos índios, nós estamos na terra dos índios”. Aí, no dia seguinte, tem mais terra para mais índio, no dia seguinte tem mais terra de quilombola. (...) Ou nós estabelecemos um marco jurídico para resolver isso definitivamente, ou ninguém acredita que as coisas podem dar certo neste País (A Gazeta, SP, 13 de dezembro de 2006, página 6).

Interessante destacar que essa noção de serem os povos indígenas obstáculos ao desenvolvimento nacional, e portanto redundantes, foi amplamente utilizada em modelos desenvolvimentistas implementados especialmente a partir do Estado Novo, tornando viáveis certas políticas voltadas para a assimilação e integração “harmoniosa” das populações indígenas à “comunhão nacional”. Essa perspectiva orientou a legislação⁵² que vigorou em décadas anteriores à Constituição Federal de 1988, sendo superada nesta lei magna. A solução

⁵⁰ Pronunciamento feito pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 21 de novembro, durante a inauguração de uma usina de biodiesel. As palavras do Presidente geraram fortes manifestações por parte do Poder Judiciário, de movimentos ambientalistas e indigenistas. Fonte: www.estadão.com.br e www.cimi.org.br, acesso em 27 de novembro de 2006.

⁵¹ Cerimônia ocorrida em 11/12/2006, cujos prêmios eram: “Brasileiro do Ano” pela revista IstoÉ, “Empreendedor do Ano” pela revista IstoÉ Dinheiro, e “Personalidade do Ano” pela revista IstoÉ Gente.

⁵² O Código Civil de 1916 considerava os índios “relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país”; as Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967 previam a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”; a Lei 6001 de 1973 – Estatuto do Índio – afirmava a necessidade de “integrá-los progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional”, estendendo a eles o sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para este fim. A Constituição Federal de 1988 rompeu a perspectiva integracionista ao reconhecer, no Artigo 231, a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições, responsabilizando a União por proteger e fazer respeitar as culturas e todos os bens destes povos. E ainda, no Artigo 210, assegura-se aos povos indígenas o direito de utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. Para uma abordagem mais detalhada desta questão, ver Lacerda (2002).

para resolver definitivamente a questão desses sujeitos excessivos, parece ser a articulação de estratégias antropofágicas, assimilacionistas e antropeômicas, tornando-os iguais ou semelhantes ao mesmo, ou expulsá-los para fora dos limites “ordeiros” daqueles espaços que inventamos para habitar.

4. ÍNDIO LEMBRA... O ESTEREÓTIPO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA, MARCANDO CORPOS E PRODUZINDO SUJEITOS

Recordando, quando eu era criança, né, eu lembrei dos índios sempre naquela coisa de liberdade, de caça, aquela coisa toda, as flechas, o arco... e lembrei também de músicas dos índios, e aquela parte do ritual, as fogueiras, as vozes.... toda vez que eu ouvia sobre índios era aquela coisa de pescar, de caçar, de usar flechas e eu lembro muito bem de ouvir que para o índio o sol é um deus, da natureza, né, o trovão é um deus, essas coisas eu ouvi sobre os rituais deles... e o tipo do corpo que eles têm, daquela cor bronzeada, cor de cuia. Também sei que vivem em contato com a natureza, uma vida tranqüila, banhos no rio, um tempo sem pressa, é isso que o índio me passa (Grupo Pachamama, primeiro encontro).

Neste capítulo analiso a produção de estereótipos como estratégia discursiva, ou seja, como uma forma de conhecimento e de identificação que imprime certa ordem, colocando o diferente no lugar do já conhecido. Estereótipos são uma caracterização por traços simplificados, exagerados, facilmente memorizáveis e amplamente reconhecidos, traços instáveis e ambivalentes, que parecem fixos quando colados à natureza ou à essência dos sujeitos. Em narrativas sobre os povos indígenas operam estereótipos, produzindo e colocando em circulação certo conjunto de saberes, certo vocabulário, certas maneiras de narrar, tal como a que está destacada na epígrafe deste capítulo.

Como exercício inicial de análise, reli as narrativas produzidas no primeiro encontro, em cada um dos grupos de minha pesquisa. As questões formuladas por mim e apresentadas aos grupos foram as seguintes: A que a palavra “índio” nos remete? O que nos lembra? Que tipo de imagens? Em que momentos nós ouvimos falar de índios na escola? De que maneira? Que “marcadores sociais” utilizamos para dizer quem são e como são os índios? A primeira atividade proposta aos estudantes foi desenhar uma cena indígena, pensando naquilo que “índio lembra...”. Quando os estudantes iniciaram seus relatos, as expressões utilizadas para

nomear e descrever os povos indígenas foram sendo anotadas na lousa, e posteriormente registradas em meu caderno de campo.

Na leitura que fiz das narrativas procurei identificar expressões recorrentes para fazer referência aos povos indígenas. Selecionei e aproximei falas de diferentes grupos da pesquisa, destacando também as expressões menos usuais ou mais incomuns. Listei palavras aleatoriamente e em seguida aproximei aquelas cujos significados poderiam ser articulados. A seqüência que destaco abaixo é o resultado deste exercício que, neste momento, apenas apresento, para seguir problematizando ao longo deste capítulo.

As palavras que mais se repetiram, nas narrativas dos quatro grupos, foram aquelas que articulam índio à natureza: Índio lembra... mata/rio/natureza/selva/bicho/protetor da natureza/respeito ao meio ambiente/vida natural/liberdade.

Em seguida, aparecem com maior freqüência palavras que identificam instrumentos e afazeres dos povos indígenas, nesse lugar produzido como seu “habitat natural”: Índio lembra... ocas/arco e flecha/lança/zarabatana/cocar/penas/artesanato/balaios/rede/pote/canoa/caça e pesca.

Um terceiro grupo de palavras articula índio às práticas mágicas: Índio lembra... rituais/ervas que curam tudo/plantas medicinais/pajé/curandeiro/deus tupã/deus sol/deus trovão/fogueiras/dança/dança da chuva/feitiço/crendices/superstições.

Um quarto agrupamento, cujo sentido também se produz na articulação índio-natureza, é constituído por palavras que se relacionam aos corpos indígenas e situam-nos em relação a uma suposta essência ou condição: Índio lembra... corpos pintados/corpos fortes/corpos nus/cor de cuia/cabelos muito pretos e lisos; índio lembra tribo/vida primitiva/ser primitivo/estado de natureza/“in-civilizado”/selvagem/atraso social, psicológico, social, político/canibalismo/bugre/bicho/primata; índio lembra ingenuidade/inocência/pessoa sem maldade/coragem/raiz de nossa História/cultura exótica.

Um quinto conjunto de palavras articula os povos indígenas ao contexto urbano, posicionando-os como sujeitos fora de seu lugar “natural”, o que indicaria desordem, excesso e risco. Índio lembra... miséria/pobreza/sofrimento/desigualdade/luta pela sobrevivência/degradação/morte; índio lembra lixo/sujeira/piolho/cheiro de fumaça/mau cheiro; índio lembra armas de fogo/invasões/maconha; índio lembra preguiça/pessoas pouco dadas ao trabalho/passar o dia balançando na rede.

Na leitura dessas primeiras expressões utilizadas pelos estudantes – numa espécie de “chuva de idéias” – e na aproximação que fiz entre os termos utilizados nos quatro grupos da pesquisa, fui definindo eixos para examinar a produção de sujeitos indígenas por estereótipos. Depois de organizar as palavras em recortes preliminares, passei à leitura de todo o conjunto de narrativas de minha pesquisa para investigar sua relevância, abrangência, recorrência. Nessa releitura, foi possível identificar algumas articulações produzidas para referir, narrar, posicionar e governar os povos indígenas e para narrar, posicionar e governar a nós mesmos, a partir de uma lógica binária. Estas articulações compõem as seções deste capítulo.

Antes de prosseguir na análise das narrativas, considero importante abrir espaço para a construção de alguns pontos de ancoragem teórica. Nesta parte do trabalho, foi de fundamental importância dialogar com alguns escritos de Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said e Tomaz Tadeu da Silva.

Para uma análise das relações entre identidade e diferença, Bhabha (2005) propõe prestar atenção aos modos de narrar e aos processos de subjetivação, tornados possíveis e plausíveis através de estratégias discursivas como os estereótipos. É necessário, então, examinar estereótipos em sua eficácia, no repertório de sentidos que põe em funcionamento e posições de sujeito que produz.

O estereótipo é um modo ambivalente de produção de saber e essa ambivalência é precisamente o que lhe confere validade e assegura possibilidades de repetição em diferentes contextos e produz efeitos de verdade. “O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação” (BHABHA, 2005, p. 117).

Estereótipos funcionam como

um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade (SILVA, 1999, p. 51).

O discurso estereotipado atribui um conjunto de traços a determinados sujeitos, colando-os à natureza para torná-los fixos. Por essa razão, argumenta Hall (1997b), “o estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e estabelece a diferença” (p. 258). A análise desse autor me fez recordar relatos históricos e literários que fazem referência aos povos indígenas

utilizando-se de expressões como “sua estranheza”, “seu primitivismo”, “sua ingenuidade”, expressões que possuem um sentido atemporal, denotando repetição e natural imutabilidade.

O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças. Nas palavras de Bhabha (2005) “nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...” (p. 105). Narrar por estereótipos é um modo de atribuir certas características a alguns sujeitos, confirmando, no pólo oposto da oposição, determinadas características a outros.

Um mesmo estereótipo pode mobilizar significados contraditórios e seu sentido é negociado, sendo potencialmente fonte de confronto. Não se pode considerar essa produção como algo passivo ou unilateral, e sim como sutura que se realiza num campo de significados e posições de sujeito, que pode produzir tanto um reconhecimento quanto uma negação. Em determinados contextos, afirmar a ingenuidade e inocência indígena pode sugerir que lhes “falta” maturidade, pensamento abstrato – e portanto necessitam de ajuda, de tutela, podem ser enganados. Mas essa afirmação pode aludir também a qualidades que são valoradas positivamente e que estariam presentes nestes povos e ausentes nos sujeitos posicionados no pólo oposto.

Sobre as noções ingenuidade e inocência, destaco três excertos que, a meu ver, constroem entendimentos distintos:

Narrativa 1:

Voz 1: Só uma questão que eu queria colocar, eu acho assim, às vezes a gente olha para os índios como se eles fossem ingênuos, como crianças, sabe, nós temos essa idéia de que índios são como crianças. E o que uma criança é pra nós? É aquela que não tem condições de fazer escolhas e que precisa do acompanhamento de um adulto (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Vejo os índios, às vezes, no noticiário ou no jornal e, pra mim, eles só parecem, eles só viram notícia quando alguma coisa vai mal. E o tom da notícia, às vezes, é mostrando eles como bobinhos, inocentes, sendo enganados, ou então é o contrário, os índios parecem ser interesseiros, que de bobos não têm nada (Grupo Tuiuca, primeiro encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Olhando a vida dos indígenas, aquilo que eles valorizam, o pouco que precisam para viver bem, penso que nós perdemos a

inocência, ficamos exigentes demais, queremos tudo, destruímos tudo, desrespeitamos a vida (Grupo Tekohá, primeiro encontro).

No primeiro excerto o sentido de ingenuidade se produz na articulação entre sujeitos indígenas e sujeitos infantis, seriam considerados ingênuos à semelhança das crianças e, assim como elas, seriam também desprovidos de capacidade de escolha e de maturidade para tomar decisões, narrativas que produzem sujeitos incompletos. No segundo excerto a ingenuidade é significada como malícia, um artifício para parecerem inocentes, mas não o seriam. E no terceiro recorte narrativo, ingenuidade e inocência seriam atributos valorosos, que nossa sociedade abdicou no processo de desenvolvimento e urbanização.

Um aspecto interessante, ressaltado por Bhabha (2005), é o processo de subjetivação daqueles que narram e dos que são narrados por estereótipos. Examinando discursos sobre negros, o autor sugere que um posicionamento possível de uma criança negra é, por exemplo, admitir como verdadeiros os discursos estereotipados, buscando afastar de si os estigmas ao se identificar com a suposta positividade de “ser branco”. Neste caso a criança em questão recusaria práticas que a posicionassem como integrante de uma “identidade negra” e se aproximaria, tanto quanto possível, daquelas práticas que confirmam sua possível “branquitude”. Tomando esse exemplo, o autor argumenta que os estereótipos constituem estratégias de poder que produzem os sujeitos, operando sobre ações, resistências, consentimento, participação.

Discursos estereotipados operam um repertório de posições conflituosas, como argumentei anteriormente e, sendo múltiplos e instáveis os sentidos dos estereótipos necessariamente eles articulam uma rede de outros estereótipos – sempre as mesmas histórias, compulsivamente contadas, para confirmar, dar relevo, atribuir valor de verdade. No dizer de Bhabha (2005), “os sujeitos do discurso são constituídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista” (p. 120). Os estereótipos são continuamente produzidos no cotidiano, em conversas e em pequenas histórias, que parecem confirmar a “verdadeira natureza” dos sujeitos. E mesmo quando essas histórias relatam acontecimentos que aparentemente refutam esses mesmos estereótipos, sua forma acabada de narrativa confirma que se trata de uma exceção que apenas confirma a regra. Desse modo, o estereótipo é suturado ao corpo do sujeito.

A produção de estereótipos como estratégia narrativa, é central na representação da diferença, porque sutura o normal ao desejável e o anormal ao indesejável e, desse modo, participa na manutenção da ordem social, estabelecendo o que é tolerável/intolerável,

incluído/excluído. É importante assinalar que, nesta relação assimétrica, aqueles que ocupam a posição central definem as regras a partir das quais se governam ações dos outros, produzindo-os como diferentes. Os estereótipos atribuídos aos povos indígenas constituem, também, aqueles que os narram, naturalizando e fixando atributos, comportamentos, acontecimentos, que autorizam a imposição de estilos de vida.

Nas seções subseqüentes, examino algumas narrativas estereotipadas sobre os povos indígenas, retomando articulações que pude identificar, e que apresentei na primeira parte deste capítulo. Os títulos das seções são constituídos por falas de estudantes, em algum momento da pesquisa e, apenas neste caso, minha escolha foi apresentá-las como enunciados genéricos, sem referências diretas ao contexto de discussão ou ao grupo no qual foram formuladas.

4.1. “Índio vive na mata, por que eles não voltam para o lugar de onde vieram?": efeitos da articulação índio–natureza.

Relendo as narrativas que compõem minha pesquisa, atenta à articulação produzida entre índio e natureza, pude observar que ela funciona como uma espécie de chave de leitura. Os povos indígenas são freqüentemente narrados como habitantes naturais da floresta e nesse lugar geográfico e social eles são posicionados e reconhecidos a partir de um conjunto de atributos que são colados ao corpo, como partes de sua natureza.

Algumas narrativas da pesquisa manifestam claramente uma articulação índio-natureza, ambientando a cena na floresta, situando os sujeitos entre animais. Destaco a seguir dois excertos e alguns desenhos feitos por estudantes dos quatro grupos, assinalando que não há necessária relação de autoria entre as produções gráficas e textuais.

Narrativa 1:

<p>Voz 1: As coisas que a gente pensa quando se trata de índio é, por exemplo, que índio vive na selva, na Amazônia.</p> <p>Voz 2: Quando eu estava desenhando, o primeiro pensamento que me veio, assim, na lembrança, foi integração, o índio integrado na natureza, longe da cidade, longe do meio urbano, né?</p> <p>[...]</p> <p>Voz 3: O índio que eu desenhei é bem esse da escola, e eu lembro bem como a gente estudava, eles sempre perto de uma oca, com muita natureza ao redor, arco e flecha... eu também desenhei um balaio, e isso me faz pensar nestes índios em situação diferente... assim... tentando sobreviver, esses que não fazem parte da escola...</p>
--

Voz 4: Índio me lembra natureza, e eu pensei agora naquela cena... do filme Tainá... que o avô está conversando com ela e passando as coisas da natureza, explicando as coisas numa conversa, assim, entre gerações, né?

Voz 5: O que lembrei mais foi o índio, a oca, a floresta, o corpo pintado, essa coisa que faz pensar na simplicidade e na pureza (Grupo Pachamama, primeiro encontro).



Narrativa 2:

Voz 1: Mas a maioria dos índios vive mesmo na natureza, na floresta, ou não?

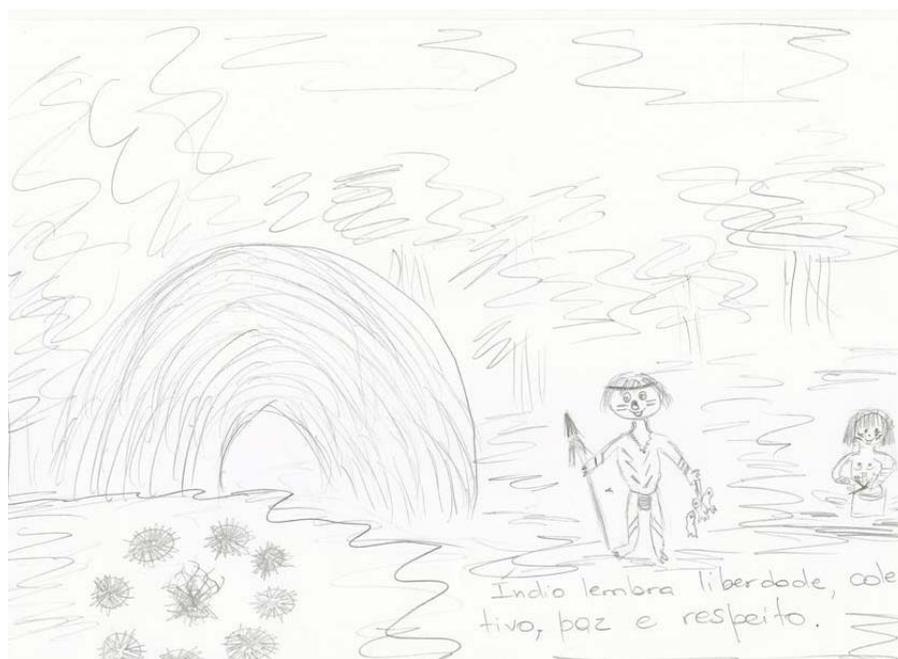
Iara: O que vocês acham?

Voz: Acho que sim, pelo menos parece...

Voz 2: É, mas tem também aqueles que estão na cidade, na praia, a gente vê o tempo todo.

Voz 3: Claro, mas são poucos, acho que esses estão fora do lugar deles, mas os índios vivem mesmo na floresta, não é Profe?

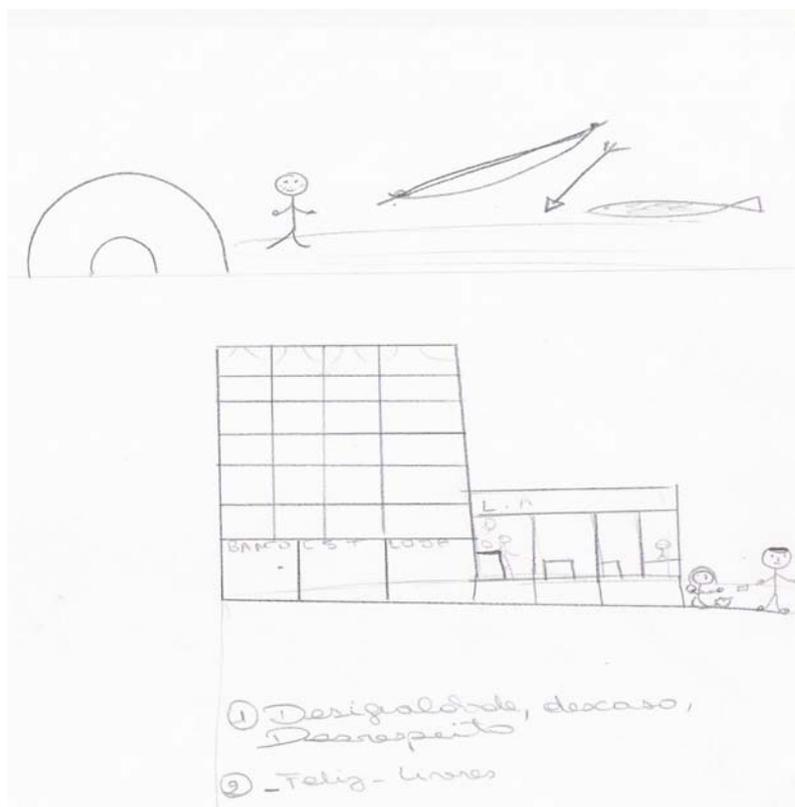
Iara: O último senso populacional, feito pelo IBGE, mostra que a população indígena no Brasil é de mais ou menos 730 mil. Desses aí, 340 mil vivem em aldeias, ou em regiões mais afastadas, mais "na floresta" se preferirem. Quantos sobram? Vamos fazer essa conta...
 Vozes : sobram 390 mil.
 Iara: Onde vivem, então esses outros 390 mil que não estão em aldeias e terras indígenas?
 Voz 2: na cidade?
 Iara: É, vivem em beiras de estradas, vivem nas periferias de centros urbanos, organizados em comunidades ou não, estão por aí, compartilhando espaços conosco, e esse dado nos diz que os índios não vivem na floresta (ênfase), em maioria, como a gente imagina! (Grupo Tekohá, primeiro encontro).



Nestes primeiros recortes, é possível analisar um dos efeitos da articulação índio-natureza: no traçado que fazemos da ocupação geográfica, os povos indígenas habitam lugares outros, não aqueles que assumimos como nossos. E então sua presença em espaços identificados como sendo os "nossos" se torna inquietante, como algo fora do lugar, na contramão. Na cidade, na praia, à beira de estradas, os povos indígenas são vistos como intrusos, ou como aquelas andorinhas que, em seu ciclo migratório, vão passando por lugares que não são seus e nos quais devem permanecer apenas o tempo necessário.

Como efeito de poder, numa razão dualista, esta noção de ocupação espacial autoriza-nos a pensar que os índios não pertencem aos mesmos espaços que pertencemos nós, sendo portanto provisória sua permanência, como hóspedes indesejados, circulando demais e atrevendo-se a reivindicar mais espaços. No desenho abaixo, o estudante destaca uma cena de aldeia, um índio ao lado de sua oca, com sua canoa e flecha e outra de mulheres indígenas

vendendo artesanato em um calçadão, no centro da cidade. As palavras *feliz e livres* são vinculadas à imagem inicial, enquanto que as palavras *desigualdade, descaso, desrespeito* são vinculadas à segunda cena apresentada.



No desenho a seguir há uma mulher indígena, com um bebê ao colo, enquanto outras crianças brincam à distância. Ela está sentada, vendendo artesanato à beira de uma calçada e a cena parece reportar a uma noção de que os índios levam consigo seus filhos e deixam-nos soltos e “descuidados” em espaços urbanos, aspecto que foi destacado na apresentação oral de desenho, feita pela autora.



Apresento duas outras narrativas para seguir a análise:

Narrativa 1:

Voz 1: Eu estava pensando agora, como a gente coloca os índios em relação a nós, né? O índio é alguém que está no mato, vivendo próximo da natureza e a gente está aqui, na cidade, índio tem que preservar a natureza e a gente destrói tudo...

Iara - O que vocês pensam disso que ela falou?

Voz 2- Eu concordo contigo e, nesse aspecto, eu penso assim: a gente projeta neles a idéia do cuidado e isso nos desobriga de certa forma de cuidar da natureza, então eu posso chegar e derrubar todo o mato pra construir uma obra, eu justifico a necessidade de construir aquela obra, mas não admito que eles derrubem também.

Iara: E será que é natural, será que está na essência deles serem preservadores da natureza?

Voz 2: Não?

Voz 1: Acho que sim, acho que eles cuidam mais mesmo...

Voz 3: Eles vivem em comunhão com a natureza, isso quando não estão aculturados, mas claro que têm índios que também desmatam, só que aí eles devem ter tido muita influência de fora, né? (Grupo Pachamama, primeiro dia).

Narrativa 2:

Voz 1: Eu trouxe um texto que saiu na *Superinteressante*⁵³, que chama "Índios e Amazônia: ecologia ou liberdade" e o texto levanta a questão se os índios têm ou não direito de ser... se eles têm que ser ecologicamente corretos. O texto traz uns elementos questionando se os índios podem utilizar a terra e os recursos de forma comercial, ou se, por serem índios, devem continuar uma preservação que de repente não seja lucrativa para eles.

Iara: E o que essa notícia trazida pela C. nos faz pensar?

[Silêncio...]

Iara: Em que essa matéria faz a gente pensar?

Voz 2: Acho que apela para uma imagem dos índios como zeladores naturais da floresta...

Voz 1: É isso mesmo, e aqui na reportagem ainda tem uma parte em destaque que coloca a questão da autonomia contra a idéia de ser politicamente correto, desmatar seria um jeito de ser politicamente incorreto, só que isso, no nosso modelo de produção, pode ser feito pra ter mais terra para plantar, vender de repente a madeira, sei lá, e não é incorreto. Só que os índios, para nós os índios devem preservar a ecologia, porque isso é da natureza deles (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

Estes dois recortes permitem pensar numa rede de discursos, produzindo sujeitos indígenas em harmonia com a natureza, articulação que condiciona essas pessoas à preservação do meio ambiente, como se isso conformasse sua "essência". Outro efeito é a produção de um sentido de permanência e fixidez: como se fossem "sempre os mesmos". Em oposição, está o sujeito ocidental, urbano ou rural, que teria a produção de tecnologia e a geração do novo como perspectiva, estando, assim, autorizado a desmatar para construir grandes ou pequenas obras; a poluir rios para dar destino aos dejetos urbanos, porque tudo isso é visto como condição necessária à execução de um projeto "maior" de desenvolvimento.

⁵³ Ver Lauriola (2003).

Oliveira (2001 e 2003) e Kindel (2003 e 2004) também discutem a representação dos povos indígenas através de estereótipos, em produções que circulam nas escolas, de modo especial em livros didáticos, anúncios publicitários e desenhos animados da Disney. As análises empreendidas pelas autoras, em contextos de pesquisas distintos, mostram que há uma articulação entre índio e natureza, na qual se posicionam estes sujeitos em comunhão com a natureza, como conhecedores e protetores “naturais” do meio ambiente e, em muitos casos, como selvagens e primitivos, seja pelo cenário construído para habitarem, seja por atitudes e valores a eles associados. A natureza é utilizada como marcador importante que entrelaça as vidas indígenas, em oposição à civilização. Habitando o mundo natural, os povos indígenas teriam características como naturalidade, primitivismo, espontaneidade, ingenuidade.

Nas narrativas de minha pesquisa avalio que, além desses efeitos, a articulação índio-natureza produz um outro: o estranhamento que causam notícias de povos ou comunidades indígenas que participam de alguma forma em ações de desmatamento, queimadas, venda de madeira ou garimpage, assim como o estranhamento da presença indígena nos centros urbanos, como situação mais permanente. Estão em jogo relações de poder que definem quais espaços “combinam” com cada sujeito e quem está autorizado a tomar decisões, quem teria autonomia para definir onde se pode explorar, o que, de que maneira, a partir de quais finalidades.

Esse estranhamento também marca nosso olhar em relação ao uso de tecnologias pelos povos indígenas, tal como celulares, informática, práticas que, embora sejam cada vez mais divulgadas em meios de comunicação, chamam nossa atenção por serem consideradas contrárias à “natureza” indígena. As explicações produzidas para estes fatos sustentam-se em noções de aculturação, influência do mundo exterior, impureza.

Martin-Barbero (1997) avalia que

por um longo tempo a questão indígena se manteve presa a um pensamento populista e romântico, que identificou o índio como o *mesmo*, e este, por sua vez, com o *primitivo*. E convertido em pedra de toque da identidade, o índio passou a ser o único traço que nos resta de autenticidade: esse lugar secreto onde subsiste e se conserva a pureza de nossas raízes culturais (p. 260, grifos do autor).

Tomando por base estereótipos de pureza e primitivismo, muitas narrativas atribuem às mudanças no estilo de vida indígena sentidos de “perda cultural”. Uma suposta pureza indígena, ligada à condição de serem eles sempre os mesmos, faz pensar que toda mobilidade

equivale a impureza. Por outro lado, representar os povos indígenas no dinamismo de suas vidas é pensá-los em práticas que se modificam, em relações que se vão construindo e alterando.

A esse respeito, o antropólogo José Augusto S. Laranjeiras comenta, em um depoimento que compõe o vídeo *As caravelas passam...* – cujo roteiro encontra-se anexado a este texto – que os povos indígenas são tratados como identidades fixas, projetadas para o passado. “Para a nossa cultura, índio bom é índio morto, ou seja, índio que não existe mais, índio do passado. O índio puro é imóvel, perdido num tempo que apenas existe em nossas representações” (transcrição feita por mim).

Esse é um aspecto relevante nas narrativas da pesquisa, em especial daquelas produzidas no primeiro encontro. Em geral, os estudantes posicionaram os povos indígenas como sujeitos do passado, sendo os verbos, utilizados para narrá-los, conjugados no pretérito – “viviam”; “caçavam e pescavam”; “comiam”; “usavam”; “pintavam”; “eram”. As cenas atuais foram construídas em oposição a um “lugar” supostamente original ou natural dos povos indígenas – antes tinham fartura/agora pedem esmola; antes eram donos do que produziam/atualmente são explorados; na colonização tinham terra farta/agora a miséria; eram felizes/hoje sofrem; eram livres porque viviam na mata/ agora estão confinados em pequenas áreas. Ao problematizar essas construções narrativas não pretendo negar a situação de miséria, confinamento, violência ou exploração que muitos dos povos indígenas efetivamente enfrentam na atualidade. O que procuro examinar aqui são os efeitos desses discursos no aprisionamento da existência indígena no passado e, desse modo, outro tipo de visibilidade conferida aos sujeitos no presente, bem como aos seus projetos de futuro. Ser feliz, estar bem, manter-se vivo, sonhar o futuro: essas são condições interditas aos índios no presente, quando estes são narrados como sujeitos no tempo passado.

O discurso escolar parece colaborar para produzir os povos indígenas como sujeitos de um outro tempo e de um outro espaço. Destaco um outro excerto:

Voz 1: Quando eu era criança, ouvi falar dos índios na escola como todo estudante, e os índios só eram lembrados em passagens da história, e muito raramente. Eles são estudados como parte do passado, mas não se menciona o que existe hoje, nem o que aconteceu com eles para estarem fora da floresta, que é o lugar deles (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Neste tempo em que se narra os povos indígenas, como acontecimento passado, a presença indígena parece não polemizar as certezas que temos, não interferir em nosso

cotidiano e nem afetar nossos projetos de sociedade. Operação que captura a possibilidade de projeção no presente e no futuro, posicionando esses sujeitos – seus projetos de vida, suas demandas e anseios – numa temporalidade outra que não entra em conflito com os projetos, demandas e anseios da sociedade majoritária.

Os participantes do grupo Abiyala comentaram, no terceiro encontro, esta projeção da representação indígena para um tempo passado. Destaco um excerto desse momento:

Voz 1: Eu acho...não sei, talvez a gente pense nos índios num ontem e não num hoje. E isso deve ser porque levamos em conta uma imagem de índio que a gente já tem constituída do passado mesmo, como eram há quinhentos anos, ao menos é difícil ver as pessoas se referirem aos índios hoje, da forma como eles estão inseridos dentro da nossa cultura hoje. Sempre se joga pro passado essa imagem.

Voz 2: Sobre esse direcionamento, de pensar os índios no passado, eu acho que é assim mesmo que estamos acostumados a olhar. Pensando agora nos índios retratados na literatura ou no cinema, fico pensando até que ponto eles não são os mesmos pra nós, que aqueles que os viajantes do passado descreviam. Quando falamos que eles "viviam" acho que estamos mesmo roubando deles a imagem no presente, como diz aquele antropólogo no vídeo. E isso entra em conflito com a própria forma que os índios vivem hoje em dia.

As narrativas dos estudantes ora fixam, ora problematizam representações de povos indígenas situadas do passado e articulados à natureza. No primeiro excerto um estudante afirma que a escola não explora os acontecimentos, nem as condições que empurram os povos indígenas para fora do que seria "o lugar deles". Esse "lugar" na geografia que compomos para eles e para nós, significa também outros vínculos e enlaces que produzimos, ao articular povos indígenas e natureza, que analiso a seguir.

Vivendo em Comunhão com a Natureza.

Há ainda um outro efeito da articulação índio-natureza que me parece relevante, nas narrativas dos estudantes. Trata-se de uma noção de "harmonia com a natureza" que parece conduzir a um sentido de harmonia no âmbito da natureza. As narrativas ambientadas na floresta não fazem referência a conflitos ou a problemas de qualquer ordem enfrentados pelos povos indígenas. Essa construção situa-os numa vida sem grandes conflitos, inseridos em um ambiente harmonioso. Por outro lado, é comum, em muitas dessas narrativas, aparecerem com

relevo os problemas e conflitos decorrentes da vida indígena desvinculada desse “lugar natural”.

Na relação estabelecida entre “antes/depois”, que ressaltai anteriormente, a vida indígena é narrada como sendo problemática – tanto para eles quanto para nós – quando esses sujeitos se deslocam, desacomodando nossa frágil organização de lugares geográficos e sociais. Destaco alguns desenhos que, a meu ver, manifestam esse entendimento.



Nesta produção, uma jovem indígena é representada, num ambiente harmônico, cercada de elementos da natureza e também de um objeto (balaio) fabricado com os recursos que esse meio oferece. O rosto da personagem está pintado e ela veste-se e adorna-se com elementos facilmente reconhecíveis como sendo indígenas. O pássaro em sua mão e, ao fundo a árvore e outro pássaro, colaboram para produzir sentidos de harmonia com a natureza. Abaixo outra produção gráfica que destaca a lança e a pena como adornos corporais, além das pinturas no rosto e na face. No texto escrito, destaca-se a articulação índio-natureza.



Índio lembra... natureza

O desenho ao lado traz duas cenas distintas: a primeira seria uma representação escolar dos povos indígenas, utilizando marcadores sociais – a mata, a oca, adornos corporais, a pena sobre a cabeça, arco, fecha – aspecto que discuto mais adiante. A segunda cena, marcada com a palavra *realidade*, parece mostrar a vida indígena, tal como a situa e representa este estudante.

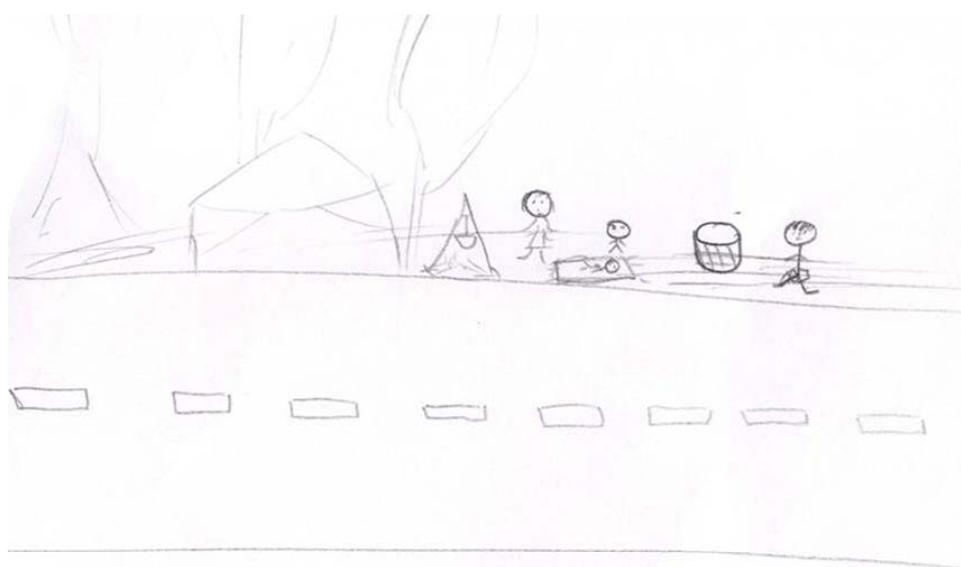
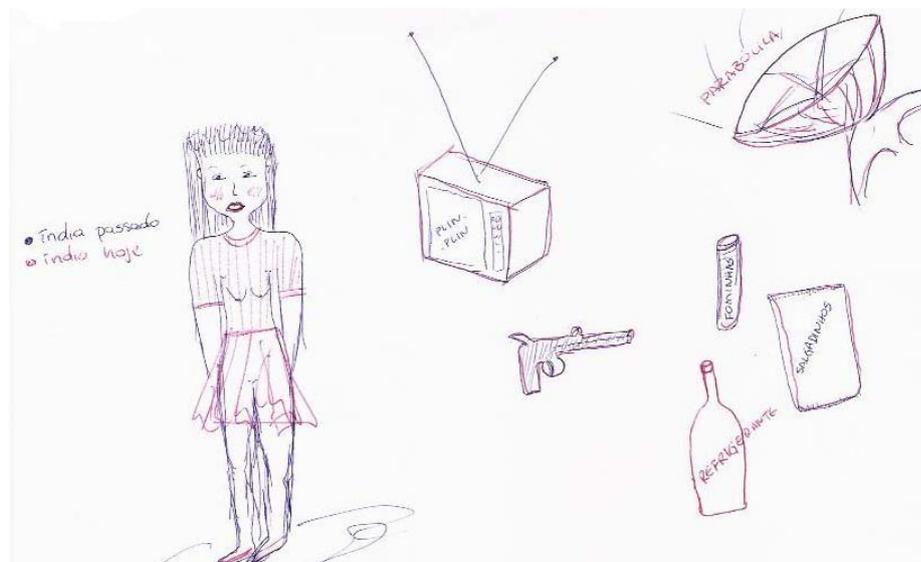


Na cena há uma mulher indígena e também uma criança, ela está sentada em uma escadaria, vendendo artesanato. O recurso gráfico da divisão das cenas adquire significado na oposição binária lugar de índio-nosso lugar.



Este desenho pode ser “lido” também como uma narrativa que contesta as representações escolares, que apresentam uma única paisagem possível ao pensarmos na vida indígena.

Coloco em destaque outras duas produções gráficas, nas quais são apresentadas cenas de vida indígena “fora” do espaço da floresta. A primeira mostra elementos incorporados ao cotidiano indígena (televisão, antena parabólica, armas de fogo, salgadinhos, refrigerantes, diferentes daqueles forjados na articulação índio-natureza). O segundo desenho mostra uma família indígena, à beira da estrada, vendendo produtos artesanais. O efeito dessas produções, parece ser o de conferir valor de verdade à noção de lugar natural dos povos indígenas, articulado à natureza.



Nas narrativas apresentadas anteriormente e as produções gráficas operam discursos que naturalizam o lugar geográfico (e social) dos povos indígenas, apresentando as conseqüências de seu deslocamento espacial – da floresta para os centros urbanos.

Para problematizar esse “lugar” dos povos indígenas, junto à natureza, considero relevante abordar aqui algumas considerações feitas por Wortmann (2005), relativas à análise de obras de literatura infanto-juvenil. A autora examina a produção da natureza em textos literários atuais, avaliando que, de modo geral, ela não é representada como um perigo. A autora ressalta que ocorre uma reversão importante, pois “as clássicas histórias infantis e infanto-juvenis colocaram em circulação, e até produziram, uma série de representações que

marcaram as florestas como perigosas, sombrias [...] e os animais que nelas vivem como maus e também perigosos”⁵⁴ (p. 61).

As narrativas que situam os povos indígenas em ambientes naturais produzem noções de natureza sem conflitos, um tanto homogênea, que se mantém a mesma, um mundo sem grandes mudanças ou grandes desafios. Nessa perspectiva, adquirem sentido as expressões dos estudantes, apresentadas anteriormente: “índio me faz pensar na simplicidade e na pureza”; “eles vivem em comunhão com a natureza, isso quando não estão aculturados”; “são zeladores naturais da floresta”. Nessa articulação, tornam-se pensáveis certos sentidos e atributos de homogeneidade, harmonia, naturalidade em povos indígenas, confirmando que eles seriam “o traço que nos resta de autenticidade [...] a pureza de nossas raízes” retomando a citação de Martin-Barbero (1997) feita anteriormente.

Abro um espaço, na seqüência do texto, para incorporar um excerto, constituído por uma fotografia – trazida por um estudante⁵⁵ – e por narrativas que a imagem suscitou. Para o segundo encontro do grupo Tuiuca, propus que os estudantes procurassem materiais sobre a temática indígena – fotos, revistas, livros didáticos, entre outros. Um estudante trouxe esta fotografia e mostrou ao grupo. Alguns momentos de silêncio se sucederam, depois sussurros, enquanto a imagem circulava na sala.



⁵⁴ Clássicos infantis como Branca de Neve, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, João e Maria narram a floresta nestes termos. Nelas, o conflito principal deve ser resolvido pelos protagonistas da trama, e tudo ocorre na floresta, que os desafia, apavora, expõe a perigos representados pelo meio hostil e por seus habitantes naturais.

⁵⁵ Fotografia publicada em anúncio de uma agência publicitária maranhense, em 1999.

Iara: Olha essa foto... impressionante...

Voz 1: Eu encontrei numa revista e a matéria fala sobre turismo no Maranhão. Trouxe pra gente conversar porque ela me chamou atenção... São crianças indígenas, mas olhando rapidamente tudo é raiz.

Voz 2: É mesmo, as crianças estão em cima das raízes, no meio delas... olha as pernas e os pés, parecem saliências...

Voz 3: Olha que bonitinhas, rostinho sorrindo...

Iara: Bonitinhas aí nessa paisagem porque parecem combinar, as raízes nuas e crianças nuas também. E o que essa fotografia nos faz pensar?

Voz 3: O que eu vejo são crianças brincando entre as raízes de uma árvore, mas acho que quem fez a foto queria fazer parecer que elas são também essas raízes.

Voz 2: São índios na floresta, misturados com formas da natureza.

Voz 3: Acho que essa imagem sintetiza o que a gente vinha falando, sobre os quadrinhos do Papa-Capim... Não sei, mas parece que esse tipo de imagem mostra que eles não só vivem na floresta, eles são parte da floresta, mas também são nossas raízes, acho que é disso que a fotografia fala.

Voz 2: Fico imaginando se uma cena assim poderia ser pensada, ou se chamaria a atenção do fotógrafo, se no lugar de indiozinhos fossem loirinhos de olhos azuis... acho que aí essa foto ia parecer feia, será que não? (Grupo Tuiuca, segundo encontro).

A fotografia suscitou narrativas que reafirmam o lugar dos povos indígenas, vinculada à raiz da nacionalidade e em harmonia com a natureza – situados numa natureza exótica, não perigosa, mas acolhedora. Crianças brincando entre as raízes de uma árvore, como que brotando da terra, crianças indígenas, colocadas à distância e ao mesmo tempo incorporadas através da narrativa de origem que sutura essa identidade a uma totalidade maior, a nação. Raízes da nação e da cultura brasileira, harmoniosamente situadas lá, à distância, num lugar idílico, lugar de onde falam e nos ensinam sobre o mundo natural.

Assim como os textos escritos colaboram para fixar lugares sociais, uma fotografia, que é também um texto, produz posições distintas para quem é protagonista na cena fotografada e para quem é protagonista do olhar. Retomando a última fala do excerto, se as crianças fossem identificadas com a descendência européia, ou seja, com a parte “branca” daquilo que se convencionou chamar “nossas origens”, possivelmente a imagem nos causasse estranheza, precisaria, então, de um suporte a mais, tal como uma legenda, para estabelecer um sentido, porque pareceriam ser crianças deslocadas, desambientadas, fora de seu cotidiano.

Ao examinar obras de literatura infantil e infanto-juvenil Wortmann (2005) chama a atenção para escolha dos protagonistas em textos que trazem ensinamentos sobre o cuidado com a natureza. Estes personagens são quase sempre jovens indígenas, que expõem

acontecimentos ambientados na mata e conferem sentidos às práticas de proteção e de utilização não predatória da natureza. Eles nomeiam espécies animais e vegetais, explicam conseqüências da poluição e do desmatamento, são porta-vozes de denúncias sobre agressões ao meio ambiente.

Na mesma direção, é possível analisar o modo como as produções de cinema posicionam os personagens indígenas numa íntima relação com o mundo que os cerca, em comunhão com a natureza. Destaco algumas falas de estudantes, relativas a estas produções.

<p>Voz 1: O Cinema também mostra os índios em alguns filmes, né? Iara: Mostra como? Voz 1: Mostra eles na floresta, mostra ocas... Voz 2: Tem filme pra criança que conta uma história, como <i>Pocahontas</i>, <i>Tainá</i>, <i>Irmão Urso</i>... Iara: E o que esses filmes apresentam? Que imagens mais marcantes eles trazem sobre os índios? Voz 1: São bonitos os filmes, têm mensagens que as crianças gostam, de como respeitar a natureza e os animais, e mostra os índios vivendo bem mas, de repente, alguma coisa acontece e rompe aquela vida simples... Voz 2: Em <i>Tainá</i> tem aqueles caçadores que aparecem na história pra prender os animais, aí ela vai tentar salvar... Voz 1: É, então a gente acompanha o filme, a história, né, e vai querendo que tudo volte ao normal. (Grupo Tekohá, terceiro dia)</p>

Lendo o texto de Wortmann (2005) e examinando narrativas dos estudantes, fiquei pensando no quanto as produções literárias, fílmicas, fotográficas, jornalísticas, cotidianas contribuem para fixar estereótipos e para naturalizar posições de sujeito. Na fala final da estudante (voz 1), destaca-se a produtividade desse artefato na produção de representações de natureza harmoniosa e de vida indígena em íntima relação com esse meio. As narrativas fílmicas a que se referem os estudantes subjetivam-nos para atitudes respeitosas com a natureza, seguindo as trilhas dos personagens naturalmente inseridos nela e seu empenho para re-equilibrar e retomar o curso “normal” da vida.

É possível pensar, também, que as narrativas que exploram especialmente imagens de povos amazônicos para referir todos os povos indígenas brasileiros vão marcando lugares a serem ocupados por estes sujeitos, marcando seus corpos e atribuindo-lhes certo estilo de vida simples e harmonioso. É sobre as marcas produzidas nos corpos indígenas e, articuladamente, sobre que são/ podem ser, que trata a seção seguinte.

Um “estojo de identidade indígena” marcando os corpos e posicionando

sujeitos

Poucas vezes os índios aparecem sem seus “acessórios”... É muito interessante observar como são utilizados aspectos diferenciais, como pinturas no rosto, cocares, poucas roupas, quando muito aquele paninho escondendo o que não pode ser mostrado. Arco e flecha também parece fazer parte do que se poderia chamar “estojo de identidade indígena” (Grupo Pachamama, primeiro encontro, montagem feita por mim de excertos do texto escrito por uma estudante e apresentado integralmente no capítulo anterior).

Como reconhecemos um índio? Quais marcadores sociais nos informam quem são esses sujeitos e que posições ocupam? Nesta seção dedico-me a estas indagações. Prefiro manter no título e ao longo do texto a expressão “estojo de identidade indígena”, cunhada pela estudante para fazer referência a certos marcadores sociais inscritos no corpo, no ambiente, na cena construída ao narrar povos indígenas. De certo modo, pensar em marcadores sociais associando-os a estojos permite pensá-los em movimento. Nos estojos de maquiagem, por exemplo, podemos imaginar certa regularidade de componentes, mas sempre há variações, “arranjos” que fazemos, escolhas referenciadas em determinadas condições e preferências. Estojos são úteis para produzirmos diferenças, para nos produzirmos diferentes do cotidiano, e seu efeito, a maquiagem, é maleável, não é fixo, pode ser mais ou menos durável, mas não permanente.

Trago a seguir algumas narrativas que acionam este “estojo de identidade” para descrever povos indígenas.

Narrativa 1:

Iara: você disse que não sabia se havia índios em sua cidade porque nunca os viu. Será que você reconheceria um índio, se visse? Ou seja, o que te diria: este cara é um índio?

Voz 1: Não sei, mas acho que eu reconheceria sim... não sei, o índio tem uma pele diferente, eu acho que por mais que misture com outras raças, assim, é uma pele que predomina, acho que é dominante... não sei, deve ser porque tem uma pele... é uma cor de cuia, não é uma cor que tenha assim... a gente não tem essa cor. Uma cor de cuia, uma cor que brilha, é diferente... o cabelo é mais liso, bem mais liso, mais escuro... não sei se mais escuro ou tem a ver com o sol, que acaba o cabelo da pessoa... não sei... o olho

parece mais amendoado, agora não sei se estou falando de um estereótipo de índio, ou de índio mesmo, porque eu mesma nunca vi um (Grupo Abiayala, primeiro encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Pensando em índio, primeiro eu lembrei de cocar... um cocar colorido e de penas, e agora quando ela estava falando, me veio, assim, todas as lembranças de natureza, rios, terra, florestas, arco e flecha, cabelo bem lisinho e preto, corpo magro, olhos bem apertadinhos, pele morena brilhante, é impressionante como quando a gente fala de índio essa imagem vem clara na cabeça.

Iara: Por que você lembrou de cocar?

Voz 1: Porque é vistoso, é uma marca, como se isso estivesse na essência deles...

Iara: E o que é a "essência" deles?

Voz 1: Aquilo que eles são de fato, o que eles sempre foram, a essência deles, assim, que se vê na maneira de ser.

Iara: E como fica isso se os índios têm diferentes maneiras de ser?

Voz1: Ah, mas mesmo diferentes eles têm uma essência comum, e é isso que faz deles índios (Grupo Pachamama, primeiro encontro).

Aprendemos a identificar os povos indígenas a partir de estereótipos colados aos seus corpos, que não apenas os descrevem, mas produzem e posicionam socialmente. Os estudantes destacam que, em imagens escolarizadas, “poucas vezes os índios aparecem sem seus acessórios” – arcos, flechas, cocares.

Na segunda narrativa a estudante identifica esses acessórios, especificamente os cocares, como se seu uso estivesse marcado por certa “essência” indígena. Considero importante ressaltar que os cocares, assim como toda arte plumária, não possuem sentidos universais. Seus significados e usos são produzidos nas tradições e histórias de cada povo indígena, de maneira distinta e continuamente atualizados, recriados, construídos. Um cocar, situado numa cultura determinada, informa sobre o sujeito que pode portá-lo; seu uso é definido por certas regras, portanto um cocar tem um sentido contextual e histórico, partilhado por um coletivo de sujeitos, sentido este que não é generalizável: assim como um cocar não é igual a outro, os sentidos a ele atribuídos também se diferenciam. Para alguns povos indígenas o cocar parece funcionar hoje como instrumento de luta política, elemento muitas vezes incorporado no contexto atual para distingui-los, uma vez que para a sociedade brasileira, ser índio requer o uso de adornos corporais, pinturas, cocares. São práticas negociadas em contextos de luta e em relações de poder.

Destaco a seguir desenhos de corpos indígenas, produzidos nos quatro grupos de minha pesquisa, discutindo, sem seguida, alguns elementos destas produções gráficas.





Neste conjunto de produções gráficas os estudantes desenharam corpos indígenas – todos masculinos – seminus, caracterizados pelo uso de cocares, pinturas e enfeites corporais, “tangas”, arcos, lanças, instrumentos sonoros. Chama a atenção o uso da pena na frente e ao centro da cabeça, como as representações usuais de livros didáticos. Há dois desenhos mais assemelhados a garatujas, uma simplificação da imagem humana, mas nem por isso desprovidos de componentes do *estojos de identidade* indígena. É a partir de alguns desses marcadores que identificamos sujeitos indígenas, elementos estão fortemente marcados em nossas construções culturais que, mesmo sem legendas, os personagens dos desenhos são rapidamente reconhecidos como sendo índios.

Nas falas dos estudantes, uma afirmação recorrente versava sobre a cor da pele dos índios, destaco alguns exemplos: “eles têm uma pele... é uma cor de cuia...a gente não tem essa cor. Uma cor de cuia, uma cor que brilha... o cabelo é mais liso, bem mais liso, mais escuro”; “cabelo bem lisinho e preto, corpo magro, olhos bem apertadinhos, pele morena brilhante”. Em minha análise, a cor da pele é um marcador social importante que colabora para instituir e posicionar identidades e diferenças

De acordo com Bhabha (2005) a pele é significante chave da diferença cultural e racial, é o mais visível dos fetiches e, sendo reconhecido como algo de domínio e conhecimento geral, seu sentido se fixa como saber. A pele, como significante de distinção dos sujeitos, deve ser produzida e ganhar visibilidade, afirma o autor, deve ser constantemente acionada, repetida, construída, produzindo o reconhecimento da diferença de pele como diferença natural – a cor como marca de inferioridade é uma produção cultural, mas esta produção é convertida em condição natural.

Schwarcz (2000) avalia que a sociedade brasileira possui um ordenamento social com forte inflexão sobre a cor. A cor é utilizada como marcador para posicionar hierarquicamente os sujeitos, há uma estética marcada pela valoração positiva de um fenótipo europeu, branco, em oposição aos demais. Também para esta autora o reconhecimento da cor da pele e de seu significado social é um modo de produção constante da diferença.

O que argumento, fazendo minhas as palavras desses dois autores, é que a cor da pele adquire sentido, em nossa cultura, não somente como um dado biológico, mas como um organizador social, que produz e naturaliza hierarquias e relações assimétricas de poder. As diferenças de cor, culturalmente produzidas, são definidas como condições que vem da natureza dos sujeitos e, como parte da natureza, carregam consigo também certos atributos e não outros.

Retomando a análise de Schwarcz (2000), é bastante evidente a supremacia e a imposição de uma estética branca nas telenovelas, em textos históricos e literários, com seus grandes heróis, nos livros didáticos, no perfil de figuras públicas, nas faces da publicidade. Estética afirmada, também, em traços sociais e morais, a partir dos quais se selecionam os comportamentos e práticas apreciadas e aquelas que são desvalorizadas. Nas palavras da autora, “no país da alentada democracia racial, os modelos expostos e consumidos ainda estão distantes da *morenice*”. Internamente se valoriza uma estética “branca”, como também padrões de comportamento e práticas identificadas com grupos sociais “brancos”. No entanto,

para fins de exportação, é produzida uma valorização da beleza da pele indígena e negra, naquilo que significa de exotismo e de naturalidade, atrativos num mercado turístico⁵⁶.

Talvez o “acessório” mais comum em nossos “estojos de identidade indígena” seja a cor da pele, associada a alguns outros marcadores, como apresento nos excertos a seguir. A proposta que fiz aos três grupos foi a mesma que destaquei em outra parte deste capítulo: escrevi no quadro “índio lembra...” e propus que os estudantes se reportassem às lembranças escolares, antigas ou atuais, enquanto desenhavam uma cena indígena. Nas narrativas destacadas, recortei apenas as falas relativas ao tópico em questão.

Narrativa 1:

Voz 1: Lembra filme de caubói americano....
 Voz 2: E os bandidos sempre eram eles, eram sempre os índios.
 Voz 3: Lembra plantas, natureza, remédios naturais.
 Voz 1: Selvagens.
 Voz 4: Cultura inferior à branca, né?
 Voz 5: É, atraso social, psicológico, cultural, político
 Voz 6: E também canibalismo, não dá pra esquecer.
 Voz 2: Índio lembra bugre.
 Voz 5: Lembra in-civilizado.
 Voz 3: Corpos pintados.
 Voz 4: Lembra ritual.
 Voz 2: Pouco dados ao trabalho.
 Voz 6: É mesmo, e, traduzindo, o que se fala por aí... preguiçosos.
 Voz 2: É só pensar o quanto já ouvimos dizer que índio é vadio, não trabalha, por isso passa fome...
 Iara: O que mais?
 Voz 5: Que vivem em ocas... Na escola a gente aprende que eles vivem em ocas, como se fosse um único tipo de habitação.
 Voz 7: Que eles não têm vergonha... nesse sentido de que não têm vergonha de mostrar o corpo, como está escrito mesmo na carta de Pero Vaz, que fala dos índios (Grupo Abiyala, primeiro encontro).

Narrativa 2:

Voz 1: Recordando, quando eu era criança, né, eu lembrei dos índios sempre naquela coisa de liberdade, de caça, aquela coisa toda, as flechas, o arco... e lembrei também de músicas dos índios, e aquela parte do ritual, as fogueiras, as vozes... toda vez que eu ouvia sobre índios era aquela coisa de pescar, de caçar, de usar flechas e eu lembro muito bem de ouvir que para o índio o sol é um deus, da natureza, né, o trovão é um deus, essas coisas eu ouvi sobre os rituais deles... e o tipo do corpo que eles têm, daquela cor bronzeada, cor de cuia. Também sei que vivem em contato com a natureza, uma vida tranqüila, banhos no rio, uma coisa de viver sem pressa, é isso que me passa (Grupo Pachamama, primeiro dia).

⁵⁶ A exemplo disso, lembro-me de uma recente peça publicitária produzida para lançar um modelo de sandálias, na qual uma famosa modelo brasileira – loira, com pele e olhos claros – está em uma aldeia Kuikuro e tem o corpo ornamentado para um ritual. Os Kuikuro aparecem como parte do cenário em que se destaca a protagonista e um sentido que esta peça publicitária parece suscitar é de exotismo, sensualidade, leveza e naturalidade, que qualquer consumidor poderia alcançar adquirindo o produto em destaque: as sandálias com motivos étnicos.

Voz 2: É, índio pra mim também lembra esse conjunto de coisas, cocar, cesto, rede, oca, flecha, lança, eles caçando de lança. [...]

Voz 3: Índio lembra bicho...

Iara: Bicho?

Voz 3: É, lembra bichos na floresta, coisa de vida selvagem, não é assim?

Voz 4: E pra mim, o que mais lembra é dança, ritual, fogueira, sabe? Pintar o corpo, a festa... Lembra também terra, rio, vida natural.

Voz 5: Lembrei de outra coisa, a gente aprende a pensar os índios em redes, aquele balanço, aí a oca, arco e flecha, o rio... tentei lembrar e essas foram as primeiras coisas que me vieram, e fiquei pensando: que noção passavam pra gente sobre índios, né? Aquela coisa de não trabalhar, ou de fazer só trabalho artesanal, só caçar e pescar, que pra gente é lazer, né?

[...]

Voz 6: Eu desenhei um índio, um índio sarado, e eu me lembrei assim de imagens que vi, e sempre índio aparece com aquele corpo forte, e também assim a coragem, a "braveza" deles quando vivem na selva. E olhando hoje, assim, vem na cabeça da gente, logo, miséria, né, falta de assistência, talvez... (Grupo Pachamama, primeiro encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Pode ser diferente com vocês, mas lembro bem daquela idéia, que acho que ainda continua, que os índios são primitivos, andam nus pela mata, não progrediram pelo fato de serem preguiçosos, tolos mesmo, entregaram suas riquezas em troca de espelinhos. Não foi bem assim?

[Várias vozes concordando com a afirmação, seqüência inaudível]

Voz 2: Grande parte do que nós pensamos saber sobre os índios são coisas superficiais, pode notar. A começar pela maneira rala que a G. acabou de contar aqui, o que, pra mim, está mostrando um olhar preconceituoso (Grupo Tekohá, primeiro encontro).

Narrativa 4:

Iara: O que mais... que índio lembra, vamos ver...

Voz 1: Pra mim lembra espíritos, tipo, o espírito da mata, o espírito dos animais, eles acreditam que tudo tem espírito.

Voz 2: Lembra enfeites, todo índio anda enfeitado com colares, com sementes, com penas, essas coisas que eles colhem no mato.

Voz 3: 500 filhos [risos de algumas pessoas].

Iara: 500 filhos?

Voz 3: É, eles sempre têm uma penca de filhos, pode ver, andam por aí, seguidos de uma penca de filhos e às vezes nem têm o que comer.

Voz 4: Pra mim, que não conheço índio de verdade, só me vem na lembrança os filmes e os programas de humor da TV, quase sempre tem um índio nesses programas.

Iara: E como são os índios nesses programas de humor?

Voz 4: Índios pintados, de tanga, de cocar, sempre um cacique, numa situação engraçada, claro!

Voz 1: É, lembrei agora de um programa que tem dois índios, muito sem graça aliás, que ficam dançando "pezinho pra cá, pezinho pra lá" e falam errado, tipo assim: "índio quer apito", " índio quer dinheiro", " mim índio Potira".

Voz 4: Isso quando falam, porque muitas vezes eles só soltam grunhidos (Grupo Tuiuca, primeiro encontro).

Ao examinar esse conjunto de narrativas, decidi estabelecer uma separação provisória entre certos atributos destacados pelos estudantes, como estratégia analítica, mas considero relevante assinalar que seus sentidos são interdependentes. As primeiras características que destaquei são relativas aos corpos indígenas e às práticas cotidianas – corpos fortes, “sarados”, cor de cuia, nus, pintados; com filhos numerosos, vivendo em ocas, trançando cipó e produzindo cestos, embalando-se em redes; caçando e pescando; dançando em torno de fogueiras, fazendo rituais de adoração ao sol, à lua, ao trovão; vivendo de modo natural, em “estado de natureza”, em liberdade, sem ter vergonha, do modo tranquilo e sem pressa. Um segundo conjunto de características mostra que ao narrar práticas indígenas se produz, como condição “natural” dos sujeitos, seu primitivismo, ingenuidade, inocência, liberdade, tranquilidade, preguiça, tolice, lentidão, selvageria, inferioridade, atraso, falta de linguagem, de civilidade, de desenvolvimento. Algumas falas dos estudantes afirmam essa “condição natural” na vida cotidiana dos povos indígenas. Por exemplo, a afirmação “é só pensar o quanto já ouvimos dizer que índio é vadio, não trabalha, por isso passa fome” considera a escassez de recursos responsabilidade do sujeito e não efeito de práticas coloniais, que retiraram deles as condições necessárias para a manutenção de seus estilos de vida. Tornando natural essa condição nos povos indígenas, nos isentamos de responsabilidade sobre sua atual situação e de uma necessária problematização das práticas e dos jogos de força.

Ao que parece, quando se trata de narrar maneiras de viver dos povos indígenas, ganham relevo certas práticas que servem para confirmar, em alguns casos, um discurso romântico e, em outros, a condição de inferioridade a eles conferida – o conhecimento indígena é identificado como não científico, o trabalho artesanal como um trabalho menor, a caça e pesca como lazer, os rituais e crenças como pensamento primitivo, a vida na floresta como condição de selvageria.

Chama a atenção, na narrativa 2, o termo “braveza”, utilizado por uma estudante (voz 6). No contexto em que se insere, o termo parece associar bravura – que tem significado de coragem e valoração positiva – à expressão “índio bravo”, que é comumente utilizada para referir os povos indígenas que vivem na floresta, e que tem um significado associado à selvageria.

Voltando a olhar articuladamente os atributos que distingui acima, é possível afirmar que a estratégia de narrar por estereótipos marca os corpos, suturando índio e natureza, articulação que constrói as condições para que certas práticas e modos de viver indígenas adquiram visibilidade nos discursos. Ao narrar essas práticas, vamos produzindo a diferença e

a distância necessária para nos sentirmos seguros de sermos sujeitos distanciados da natureza – como espaço de viver – e capazes de dominar nossa própria natureza, aquilo que há de primitivo em nós.

No marco de um pensamento binário, civilização, trabalho, ciência, progresso, esperteza, sutileza seriam atributos daqueles sujeitos posicionados no outro pólo, e narrados por uma pretensa superioridade. Mas é importante salientar que, embora investidas de um valor de verdade, as narrativas que lançam mão de estereótipos não são uma construção homogênea. Muitos sentidos articulam-se, outros conflituam, e a maneira pela qual os estudantes vão sendo subjetivados por esses discursos também é variável. Ao desconstruir certas noções estereotipadas, os estudantes produzem, também, outros posicionamentos e identificações.

Destaco o relato de uma estudante, sobre o filme Pocahontas, que me parece ilustrativo. Mesmo mantendo a lógica binária e utilizando-se de estereótipos, a estudante produz certa inversão nas maneiras de narrar.

Voz 1: Assisti esse filme mais de uma vez, com minha filha, e gostei da história, tem delicadeza, mostra um jeito de viver que não é o nosso, um jeito mais leve, mais envolvido com o bem-estar das pessoas. E tem aquele sentido de magia, de ligação com os espíritos da natureza que a gente não tem, ou já perdeu. E eu estou falando de magia como fonte de inspiração mesmo, aquela que a gente gosta de contar pros filhos, pra que eles cresçam acreditando em alguma coisa além do que é material (Grupo Tekohá, segundo encontro).

Numa leitura que faço desta narrativa, assumindo que toda leitura é uma invenção, penso que a estudante direciona sua crítica para a sociedade em que vive, utilizando o filme como metáfora, e é a essa sociedade que ela atribui ausências – falta de envolvimento com o bem-estar das pessoas, falta de leveza, falta de magia, falta de experiências que articulem materialidade, sensibilidade, espiritualidade.

Passo, agora, a examinar algumas narrativas nas quais operam relações de poder/saber que produzem os povos indígenas por ausências, na oposição com a sociedade ocidental.

***“Nós não temos nada a aprender com a medicina indígena”: efeitos da
oposição ciência-magia***

Início esta parte do trabalho destacando alguns comentários produzidos a partir de uma matéria jornalística sobre os povos indígenas, trazida por uma estudante.

Voz 1: Eu queria ler uma frase que saiu na *Isto É*⁵⁷, acho que da semana passada, que é do Dr. Dráuzio Varella: 'nós não temos nada a aprender com a medicina dos índios'... isso é uma afirmação dele...e continua 'as populações indígenas tomam chá de diversas ervas somente porque não possuem medicamentos' ou seja, ele diz que se eles tivessem acesso iriam abandonar os chás!

Voz 2: Está escrito desse jeito? Não temos nada a aprender?

Voz 1: Está!

Voz 2: Completo desconhecimento dele, porque os índios continuam tomando os chás deles e incorporaram muitos dos nossos medicamentos. E até parece que só os índios tomam chazinhos... Ele não põe em questão o abuso de medicamento químico que nós fazemos...

Voz 1: E não é só sobre os índios que ele está lançando a discriminação... científica, mas também sobre a homeopatia, porque a visão dele é alopática...

Voz 3: É mesmo, é um combate a toda forma alternativa de tratar saúde... vai contra toda sabedoria popular, né?

Voz 1: E, claro, todo mundo sabe quem é Dráuzio Varella, ele é bem conhecido e, agora, aparece todos os domingos (no Fantástico/Rede Globo), então ele tem uma influência, o que ele diz está dito. E então, de repente, alguém diz: bah! esses índios são mesmo primitivos... bom mesmo é a nossa medicina... (Grupo Abiayala, terceiro dia).

As falas do grupo põem em questão as afirmações feitas de maneira categórica pelo médico que, na reportagem, ocupa um lugar de poder, está autorizado a dizer o que diz. Ao que parece, foi o tom de superioridade assumido pelo médico, ao dizer que “nós não temos nada a aprender com a medicina dos índios”, que levou a problematizações sobre o lugar conferido à medicina ocidental em relação a outras práticas de prevenção e de cura de doenças. Essa afirmação enfática conferiu, na argumentação dos estudantes, visibilidade não apenas às práticas de saúde indígenas, como a todas aquelas consideradas alternativas aos procedimentos da medicina alopática e posicionadas de modo subordinado.

É importante salientar, ainda, referências feitas pelos estudantes às condições de produção dos discursos – quem fala, o que fala, em que contexto. Nesse sentido, uma estudante (voz 1) avalia que “todo mundo sabe quem é Dráuzio Varella... ele tem uma influência, o que ele diz tá dito”.

Para problematizar o discurso articulado pelo médico Dráuzio Varella, os estudantes utilizaram diferentes argumentos. Um deles (voz 2) baseou-se em experiências com populações indígenas, tendo sido ele integrante de um órgão público de assistência em saúde e, desse modo, posicionou-se como voz autorizada a falar do tema. Ele afirmou que estes povos mantêm práticas de cura aprendidas na tradição e no cotidiano e incorporam outros

⁵⁷ ISTOÉ, São Paulo, n. 1851, de 06 de abril de 2005.

procedimentos da biomedicina. Outro estudante (voz 3) qualificou as práticas desprezadas pelo discurso do médico como “sabedoria popular”.

A argumentação do médico articula noções iluministas, valendo-se de oposições entre ciência/magia, normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade como elementos centrais na produção do que é “verdadeiro”/científico, e do que não é. Ser classificado como científico confere a um saber lugar central, em oposição a outros, que passam a ocupar um lugar subordinado, sendo considerados complementares, alternativos, baseados em senso comum ou no pensamento mágico.

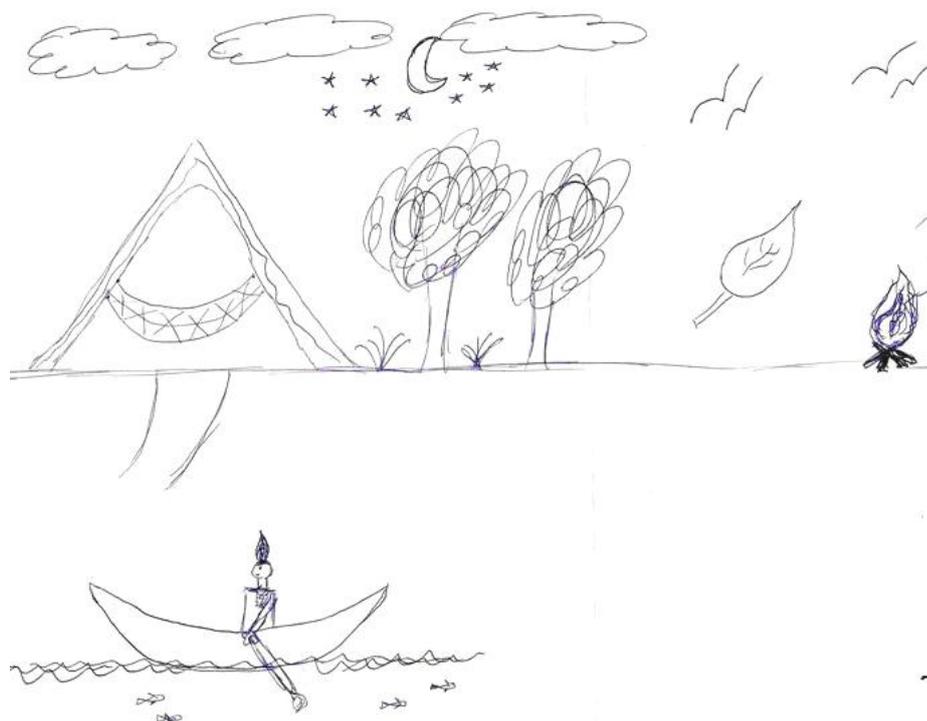
As “verdades” sobre os outros e suas práticas – e sobre nós e nossas práticas – são produzidas, de acordo com Foucault (1995a) numa “economia política da verdade” e estão vinculadas à forma do discurso científico, às instituições que as produzem e à legitimidade que estas adquirem, combinando diversas redes de poder e saber. O discurso científico acolhe como “verdadeiros” alguns tipos de práticas médicas, desqualificando outras tantas. Um dos efeitos é a produção de lugares sociais – ocupando esses lugares será o sujeito civilizado ou primitivo; racional ou irracional; que pensa o mundo de modo científico ou mágico. Oposições tidas como irreduzíveis, e que deixam de considerar que as práticas de cura ocidentais são mesclas de conhecimentos provenientes de muitos pontos, não havendo portanto um ponto de corte, um muro que separa o que é científico e o que é mágico.

A produção daquilo que consideramos *científico* resulta de procedimentos e métodos ocidentais, que tem por base um pensamento binário (isso ou aquilo), e se estrutura em regimes de verdade. Saberes que não seguem esses procedimentos lineares e progressivos não são considerados científicos, mesmo que sua produção implique observação sistemática e rigorosa, repetição do acontecimento, experimentação, tal como os saberes indígenas. Ao olhar ocidental os conhecimentos indígenas carecem de cientificidade, são concernentes ao domínio da magia. Somente quando algum conhecimento indígena é apropriado e patenteado por redes de laboratórios e passa por experimentos que definem suas propriedades terapêuticas, adquire, então, um valor científico e, portanto, um “atestado” de efetividade na cura de certo mal. Torna-se desse modo saber validado, passa a ser comercializado, integra a rede de mercadorias a disposição dos consumidores.

Examinando o conjunto de narrativas dos estudantes, nos diferentes grupos da pesquisa, reuni um conjunto de afirmações que articulam as práticas indígenas à magia. Recupero algumas das palavras utilizadas para depois analisar seus efeitos na produção de lugares de sujeito: Índio lembra... rituais/ervas que curam tudo/plantas

medicinais/pajé/curandeiro/deus tupã/deus sol/deus trovão/fogueiras/dança da
chuva/feitiço/crendices e superstições. Destaco a seguir a fala de um estudante e duas
produções gráficas.

Na escola aprendi que os índios utilizam ervas para curar, esperam a ajuda dos espíritos para ter saúde e para ter boa colheita. Essa foi uma impressão forte que ficou pra mim, de índios muito religiosos, fazendo rituais, cerimônias, acho que aquela idéia assim oh: "adoravam o sol e a lua" ficou marcada em mim (Grupo Pachamama, primeiro dia).





Quais lugares de sujeito são produzidos e legitimados na oposição ciência/magia? Em minha análise, um dos efeitos mais visíveis desta oposição é a produção de uma ordem hierárquica entre práticas e saberes e, em decorrência, a produção de sujeitos posicionados dentro dessa ordem, ocupando lugares centrais ou periféricos.

Ao narrar os povos indígenas por práticas mágicas, irracionais, primitivas, se produz a naturalização de certos atributos e uma certeza de que sendo eles desprovidos de ciência e de racionalidade, ocupam um lugar subordinado, uma posição “naturalmente” inferior, quando comparada à sociedade ocidental. Alguns dos termos utilizados pelos estudantes posicionam claramente os povos indígenas como sujeitos governados pelo pensamento mágico – “esperam a ajuda dos espíritos para ter saúde e para ter boa colheita”; “o que mais lembro é dança, ritual, fogueira”; “lembro muito bem de ouvir que para o índio o sol é um deus ... o trovão é um deus...”. Outras expressões são depreciativas, colocando sob suspeita a eficácia das práticas indígenas, ao considerá-las crendices, feitiços, superstições.

Somos subjetivados por discursos que posicionam os povos indígenas neste lugar de inferioridade, afastando-nos de práticas identificadas com eles para, desse modo, ocuparmos o lugar do sujeito racional, capaz de pautar sua conduta em saberes científicos, governar-se por práticas comprovadamente eficazes, concernentes à saúde, ao cuidado do corpo e até ao cultivo saudável de uma espiritualidade consentida, respaldada em tradições ocidentais.

Somos nós/são eles, uma oposição que colabora para demarcar e fixar tênues limites que nos separam do caos.

4.2. “Aqui não tem índio, só lá pros altos do Amazonas”: a presença indígena em centros urbanos desafiando a ordem

Início a seção trazendo um conjunto de narrativas que referem ou problematizam a presença indígena em centros urbanos. Destaco três excertos de narrativa e alguns desenhos produzidos por estudantes nos diferentes grupos da pesquisa.

Narrativa 1:

Voz 1: Eu lembrei dos índios aqui, numa cena no centro da cidade (o estudante mostra ao grupo o desenho abaixo). Até aqui eu desenhei um homem, uma criança... a gente vê mais mulheres lá, mas na hora saiu um homem. Mas eles estão ali, sentados, pedindo esmola - as crianças ficam pedindo também - ou vendendo artesanato, mas numa situação bem de miséria e de descaso. Mas também não deixei de lembrar do índio da escola, né, um outro índio, um índio que só vive na escola, aquela figura que tá lá nua, pintada, com arco e flecha na mão e pena na cabeça. E não é à toa que tanta gente aqui lembra logo dessas coisas. Então, pra mim ficou bem evidente essa existência justamente desses dois índios: o que existe na escola e os índios que a gente encontra por aí (Grupo Pachamama, primeiro dia).



Narrativa 2:

Voz 2: Eu acho tão bonito, quando vejo na TV aqueles índios que usam enfeites de pena, que pintam o corpo, mas espera aí, esses que andam por aí, usando roupas, pedindo esmola, pra mim estão deixando de ser índios, e ainda vem querer ajuda da prefeitura, ou estado, vem pedir cesta básica e coisa e tal (Grupo Tuiuca, primeiro encontro).

Narrativa 3:

Voz 1: Tenho visto os índios que andam pela cidade, por exemplo, e, olhando, quase nem dá pra diferenciar de qualquer um de nós, se não fosse pelas coisas que saem vendendo.
 Voz 2: É, eles não andam pintados, nem pelados...
 Voz 1: É que hoje é diferente, eu acho que esses índios que vivem aqui mesmo, em São Leopoldo, no meio da cidade, esses não são como eram antigamente, eles nem querem mais ser... para eles viver ali, na miséria mesmo, mas no centro da cidade, parece ser melhor.
 Iara: Será que eles escolhem a miséria?
 Voz 1: Mas se não é assim, por que eles ficam ali, no meio da cidade? Por que não voltam pra mata, de onde vieram? (Grupo Tekohá, primeiro encontro).

Nos dois excertos, as narrativas articulam vida indígena em centros urbanos à miséria e à pobreza, o que parece ser identificado como coisa de sua natureza, efeito de suas escolhas e maneiras de viver, sem que se problematizem as condições econômicas e políticas que conduzem essas pessoas para situações de pobreza, tal como a invasão de seus territórios e a depredação dos recursos que possibilitavam sua sobrevivência. A presença indígena em centros urbanos é vista como uma escolha que gera desordem e desestruturação social. Estas narrativas me fizeram pensar nas oposições binárias que possibilitam afirmações recorrentes sobre o lugar dos povos indígenas, sobre seus corpos e suas práticas; binarismos estes que colaboram para fixar a separação entre nós/eles. De que modo, em práticas narrativas, somos autorizados a definir qual lugar devem ocupar os outros, os povos indígenas? A meu ver essas práticas têm no racismo um ponto de convergência.

De acordo com Foucault (1995b e 2000), o racismo consiste na introdução de uma separação entre aqueles que devem viver e os que devem morrer, em função do estabelecimento de uma hierarquia biológica que forja o aparecimento das raças, sua distinção em categorias de superioridade e inferioridade, instituindo defasagens de uns grupos em relação a outros. É a cisão em âmbito biológico que permite ao poder tratar a espécie, subdividi-la em grupos e explicar cada um deles a partir de aspectos atribuídos à natureza dos sujeitos.

As funções do racismo são as de fragmentar, desequilibrar, introduzir censuras e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação positiva entre a vida de uns e a morte de outros, não em termos guerreiros, mas de tipo biológico. A morte do outro significa o fim do risco que encerra a raça inferior (o estranho, o degenerado, o anormal). Morte como estratégia para deixar a vida em geral mais saudável e mais pura. Desse modo, tirar a vida de outros é eliminar perigos, como afirma Foucault (2000):

em outras palavras, tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder⁵⁸, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo. [...] É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição (p. 306).

Essa separação entre os que devem viver no mundo urbano e os que dele devem ser expulsos e rejeitados, cria condições para que se possa afirmar, sobre os povos indígenas que “esses que andam por aí, usando roupas, pedindo esmola, pra mim estão deixando de ser índios”; ou ainda, avaliar que “no meio da cidade [...] não são como eram antigamente, eles nem querem mais ser... para eles viver ali, na miséria mesmo, mas no centro da cidade, parece ser melhor”. É também nesse contexto que faz sentido a indagação da estudante: “por que não voltam pra mata, de onde vieram?” As falas aqui destacadas são, em minha análise, efeitos de estratégias que instituem a morte política desses sujeitos, tal como avalia Foucault (2000).

Outra argumentação relevante para a análise das narrativas sobre a presença indígena em meio urbano é a de Bauman (2001), para quem a política do medo cotidiano é uma das formas de enfrentamento dos diferentes e de sua expulsão dos espaços que elegemos como nossos. Essa política se implementa na constante memória de crimes, violência, insegurança e necessidade de vigilância sobre o conjunto da sociedade.

Na esteira da argumentação deste autor, penso que a recusa da presença indígena no meio urbano se traduz em práticas cotidianas de interdição, rejeição, confronto, e em discursos que nos lembram sempre os riscos que essa presença impõe à ordem social

⁵⁸ Foucault chama de biopoder diversos processos e tecnologias que se desenvolveram no Ocidente, especialmente na modernidade, e que funcionam articuladas e entrelaçadas no mundo contemporâneo. O autor analisa aspectos da atuação do poder disciplinar, mas especialmente do poder exercido sobre a população, que se situa e exerce sobre o corpo, visando assegurar a vida humana, com suas leis e regularidades. Discutindo a noção de biopoder em Foucault, Maia (1995) explica que as políticas voltadas para o governo das populações se tornaram centrais com o crescimento demográfico na Europa, fazendo-se necessário organizar e controlar a força de trabalho e a produção. A população surge como problema e, a partir daí, se desenvolvem campos de produção de saber, de análise, de quantificação, de exame e de intervenção sobre o coletivo de indivíduos, um poder que investe sobre os corpos para fazer viver a população.

almejada. Desse modo, adquirem legitimidade alguns argumentos como os que foram utilizados nos excertos acima: que a floresta é o lugar deles; que esses índios que andam por aí, pedindo esmolas, estão fora de seu lugar e “ainda vem querer ajuda da prefeitura, ou estado, vem pedir cesta básica e coisa e tal”.

A argumentação em torno do custo social que produzem esses “estranhos” expressa muito mais uma preocupação com a ordem do que com aspectos econômicos. Nas atuais circunstâncias da vida urbana, conforme Bauman (2001), as fronteiras da comunidade são sempre mais vigiadas, a defesa é traduzida em combate ao risco e elegem-se alguns “inimigos” a combater. E essa vigilância gera uma sensação de controle sobre o lugar da vida em comum.

Para o autor, as formas de negociar interesses comuns e um destino compartilhado vem caindo em desuso, e a ênfase recai sobre a garantia de interesses e anseios de grupos e comunidades específicas. Emerge o tema da segurança como questão chave para manter os limites dessas identidades protegidos dos riscos e da ameaça que os diferentes potencialmente abrigam. O que ocorre, então, é um investimento na noção de direito a um “espaço defensável” e, portanto, separado. São potencializadas práticas e estratégias para manter à distância o outro, o diferente, o estranho, o indígena, evitando comunicação, diálogo, negociação de interesses, compromisso mútuo, na fluidez dos laços sociais produzidos na atualidade. E isso satisfaz, na avaliação do autor, certa preocupação contemporânea com a purificação e certa tendência a identificar como um risco ao nosso corpo a presença de “corpos estranhos” que, mesmo quando colocados à distância, insistem em acomodar-se lado a lado, num mesmo cenário.

Conviver com a diferença, gostar dessa convivência e dela se beneficiar não é, para o autor, algo simples, uma vez que somos produzidos e produzimo-nos em relações assimétricas que tendem à normalização a partir de regras tidas como válidas e universais, mas que são arbitrárias e parciais. Ele argumenta que

a incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (p. 123).

Trago mais alguns excertos que podem ser analisados nesta perspectiva de recusa à presença dos índios em “nossos” espaços e aos modos pelos quais produzimos sua “morte política”, para usar a expressão de Foucault (2000).

Narrativa 1:

Voz 1: Uma coisa que me veio na cabeça agora, aqui no Rio Grande do Sul é muito comum a gente ouvir, sobre os indígenas, uma crítica ao jeito como eles lidam com as crianças. O que se diz é que, nas comunidades indígenas... pelo menos é o que se divulga, primeiro os homens comem, depois as mulheres e por último as crianças e que por isso muitas vezes elas ficam desnutridas e tal, nessas reservas daqui. No litoral, quando eles vão, no verão, as crianças ficam vagando pelas ruas, pedindo... Então a gente ouve as pessoas dizerem 'como eles exploram as crianças, como eles maltratam as crianças', eles merecem mesmo viver assim... Mas não olham, também, o que nossa sociedade faz com as nossas crianças.

Voz 2: Já ouvi muitas vezes as pessoas comentarem que além de andarem sujos, sempre carregam as crianças e deixam elas por lá, soltas, sem atenção.

Voz 3: Essa não é uma visão nada romântica...

Voz 4: Pois é, eu acho que tem muito mais ênfase a idéia de índios selvagens, não confiáveis, sujos, sem amor a nada, sem apego é a que predomina até hoje, acho que ainda é muito mais forte do que a de um índio romântico.

Voz 3: Também acho, a gente olha com romantismo aquele índio selvagem, mas o índio aqui do nosso meio a gente olha com desprezo.

Voz 1: O P... falou uma palavra importante: sem apego! Acho que aqui no sul também tem essa idéia de que os índios não têm apego a nada, que andam perambulando, não param em lugar nenhum, não se preocupam com o amanhã... Aqui, no litoral principalmente, tentam impedir que as crianças indígenas fiquem pedindo no centro, na porta dos restaurantes, e inclusive o Conselho Tutelar é acionado.

Iara: Isso parece uma preocupação em fazer uma “limpeza”, para evitar que as pessoas sejam tocadas por essa visão dos outros, e pela incômoda sensação de que “devemos” algo a eles.

Voz 1: Claro, limpeza, porque eles ficam lá pedindo, e isso é visto como se eles perturbassem os turistas, eles ficam pedindo coisas, comida, e aí quem quer investir no turismo fica incomodado.

Voz 2: Só queria mostrar essa fotografia que eu trouxe e tem a ver com o que estamos falando⁵⁹ [em destaque abaixo deste excerto]

Voz 2: Olha só... são crianças indígenas... elas sempre ficam ali na rua, aqui elas estão no McDonald. E um deles está com um balão na mão também que, sei lá se foi alguém que se sensibilizou e deu para ele [...] e aquele cara (no balcão) olhando... e depois de comprar ele ainda ficou olhando para os índios, com a mesma cara de nojo... Então é isso, as pessoas não gostam deles e nem se importam de mostrar... (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

⁵⁹ Fotografia de autoria de uma das estudantes que participou da pesquisa, e gentilmente cedida para compor esta tese. Mantenho a foto sem autoria para assegurar o anonimato da estudante.



O racismo de Estado, que se manifesta em estratégias de expulsão e morte política dos povos indígenas, torna possível descrever esses sujeitos pelo que supostamente lhes falta – de ordem, de vontade, de civilidade, responsabilizando-os pela situação de miséria e desprezo que vivenciam na atualidade.

Retomando o que diz a estudante (voz 1), critica-se “o jeito como eles lidam com as crianças...[que] ficam vagando pelas ruas, pedindo... então a gente ouve as pessoas dizerem ‘como eles exploram as crianças, como eles maltratam as crianças’, eles merecem mesmo viver assim...”, Essa representação é reafirmada pelo estudante (voz 4), que argumenta que os povos indígenas são vistos como sujeitos “selvagens, não confiáveis, sujos, sem amor a nada, sem apego” e “sem preocupações com o amanhã”. Eles perturbam, não se adequam às convenções de um espaço voltado para o turismo e, por essa razão, diz a estudante (voz 2), “as pessoas não gostam deles e nem se importam de mostrar”.

As narrativas reunidas aqui me fazem pensar nas teorizações de Bauman (2001), sobre a condição de exílio. Ser exilado, explica o autor, é estar em um lugar sem ser daquele lugar, e isso não envolve necessariamente mudança de um país para outro: “a marca distintiva de todo exílio [...] é a recusa a ser integrado – a determinação de situar-se fora do espaço, de construir um lugar próprio, diferente do lugar em que os outros à volta se inserem...” (p. 237-238). Parece-me ser essa a condição atribuída aos povos indígenas que vivem em centros urbanos, eles se inserem, sem que isso implique em integração; eles conhecem a linguagem do lugar,

mas mantêm suas próprias linguagens operando e produzindo relações sociais; eles parecem pouco socializados e desrespeitam regras que nos são caras; eles resistem à pressão que fazemos, defendendo seu direito de escolher, de mover-se em todas as direções, de perambular, o que, para nós, se torna indicativo de que eles “não têm apego a nada”.

Quebrar as regras não é uma escolha, mas uma marca registrada dos exilados, avalia Bauman (Idem), pois eles não sabem o bastante sobre essas regras ou não as valorizam tal como a sociedade que as estabeleceu. Nesse sentido, para nós, a atitude de deixar as crianças vagando, pedindo esmola, oferecendo artesanatos é uma transgressão considerada suficiente para afirmarmos que os índios maltratam e exploram suas crianças.

Os sujeitos indígenas que habitam ou que circulam frequentemente pelas cidades podem ser vistos como exilados— seja porque perderam suas terras e as condições de nelas permanecerem, seja porque escolheram habitar outros lugares. Essa presença perturba porque é vislumbrada a partir de vínculos que estabelecemos entre nós e eles, e sob a ótica daquilo que consideramos válido e socialmente aceitável.

Seguindo a análise de Skliar (2003), para nomear e descrever esses sujeitos que não se acomodam às regras, inventamos um “outro maléfico”, convertemos suas práticas em objetos de conhecimento, declaramos que são culpados por suas diferenças, e, desse modo, estabelecemos o componente ameaçador, o “atributo maléfico essencial”, o risco que esses outros representam. Narrando os outros como “maléficos”, tornamos seu rosto, seus gestos e sua expressividade reféns de nosso rosto e de nossa expressividade. Somos nós que decidimos quais as palavras utilizadas, quais atributos descrevem os outros, quais suas carências, suas possibilidades de ser e de projetar-se no futuro.

Produzindo narrativas sobre os povos indígenas, narramos também a nós mesmos, fixando lugares e estabelecendo cotidianamente uma série de relações possíveis, mas assegurando sempre nossa superioridade posicional, numa relação assimétrica. No dizer de Jorge Larrosa e Núria Ferre (1998), o lugar que produzimos para os outros reforça o nosso lugar, a diferença confirma nossa identidade e a fortalece, aquilo que consideramos estranho nos outros confirma nossa normalidade, o que consideramos desleixo nos outros confirma nosso cuidado, a ingenuidade nos outros confirma nossa maturidade.

Produzindo outras formas de visibilidade no contexto urbano

Passo a discutir outro conjunto de narrativas, selecionadas por mim para compor esta seção, que versa sobre práticas a partir das quais se produz certo tipo de visibilidade sobre os sujeitos indígenas em contextos urbanos.

Narrativa 1:

Voz 1: A gente pensa também, por exemplo, que índio vive só na selva, na Amazônia...

Voz 2: O índio está sempre longe, né? Nunca está perto de mim, ele sempre é colocado lá longe....

Voz 3: É essa visão que as pessoas têm e, então, se ele está do meu lado, não o vejo... porque índio não é aquele que está do meu lado e, quando ele está ali, sentado no calçadão, de calça, de tênis, de colar, mas também de celular, de walkman, então já não é mais índio, porque índio é aquele que deve estar de tanga no meio do mato...

Voz 4: Mas acho que em geral as pessoas sabem que aquelas pessoas lá, vendendo balaios, são índios também... Eu acho que, se fosse perguntar, talvez as pessoas diriam que eles são índios, mas na cabeça delas parece que tem uma separação, porque se perguntar assim sobre índios, no geral, acho que as pessoas vão mesmo falar daqueles da Amazônia, é um estereótipo que a gente tem.
[...]

Voz 1: Para a nossa sociedade, parece que é melhor excluir, fazer de conta que não existe, do que levantar a discussão e fazer com que as pessoas pensem sobre isso.

Voz 4: Acho que isso tem muito a ver com o enfoque que é dado, o jeito que é divulgada uma notícia, o jeito como se apresenta uma reportagem. Outros assuntos, como a obesidade, que a gente falava antes, aparecem com mais destaque, são mais comuns e parece que têm uma continuação. É uma seqüência de matérias que chamam a atenção da gente e vão ampliando a questão. Mas as notícias sobre índios que eu tenho visto são tão poucas, só aparecem de vez em quando e nunca têm uma ligação (Grupo Abiyala, terceiro encontro).

Interessante destacar o modo como a estudante (voz 4) explica o fato de serem atribuídas aos índios características fixas e estereotipadas. Ela argumenta que, mesmo quando são abordados em noticiários acontecimentos ou notícias sobre a questão indígena, são momentos pontuais e sem continuidade e conexão. Esse modo de abordagem foi referido também pelos estudantes, relativamente aos livros didáticos e discursos escolares, conforme discuti no capítulo 3.

Não é por acaso que os povos indígenas sejam pouco notados nos centros urbanos, ou que sejam vistos com estranhamento, uma vez que os situamos à distância, longe daquilo que entendemos por “civilização”. Circulando nas cidades, eles adquirem outro tipo de visibilidade, provocando a desconfortável sensação de que algo está fora de ordem.

Analisando a produção de imagens e sua divulgação em meios massivos de comunicação, Derrida (2004) avalia que, com a televisão e o cinema, criaram-se novas formas de visibilidade e, nesses meios, vemos cada vez mais projetada, à maneira do espetáculo, a norma e as diversas formas de violência e de punição decorrentes de sua transgressão. O controle sobre os corpos e lugares sociais se estabelece não apenas pela invisibilidade, mas pela passagem para outro tipo de visibilidade, mais virtual, que amplia o espetáculo e posiciona os sujeitos. Em suas palavras: “a transformação das mídias faz com que não se possa falar apenas de invisibilidade, mas de transformação do campo do visível. Nunca as coisas foram tão ‘visíveis’ quanto hoje no espaço mundial” (Ibidem, p. 191, grifos do autor).

Esta outra forma de visibilidade, referida pelo autor, parece ser uma estratégia de poder/saber, um investimento para definir, descrever e ordenar todos os espaços, disciplinando aquilo que antes parecia longínquo e que, na atualidade, é parte do cotidiano. E isso não implica dizer que antes os povos indígenas não circulassem pelas grandes cidades, porque certamente circulavam. No entanto, talvez se possa afirmar que há algo de novo nessa presença: o fato de que eles reivindicam, hoje, direitos sociais e políticos, respaldados num conjunto de normas jurídicas; eles fixam moradias em bairros, à beira de estradas, reivindicam atenção diferenciada em políticas públicas e, desse modo, confrontam muitas de nossas “certezas” e de nossas maneiras de organizar socialmente os espaços públicos e privados.

Na perspectiva colocada por este autor, a presença indígena em centros urbanos se torna visível como desordem, seja porque, para nós, eles estão “fora de lugar”, ou porque não correspondem às representações que produzimos e que são continuamente veiculadas em meios de comunicação, livros escolares, obras de arte, fotografias, publicidade. Os povos indígenas produzem sentidos de desordem também quando traem nossas representações de exotismo e, portanto, não se enquadram no lugar que destinamos a eles na produção do espetáculo, na exibição daquilo que teríamos de “típico”. A esse respeito, é expressiva a fala de uma estudante do grupo Pachamama:

Voz 1: Queria comentar uma coisa que me ocorreu: muita gente acha que os índios têm que ser inseridos na nossa cultura, no sentido de diluir, sumir mesmo. Mas a gente sabe que socialmente eles não são bem aceitos, principalmente quando eles aderem a todas essas mudanças, como o uso de roupas, de relógio, de celular. E o interessante é que a gente vive constantes mudanças e acha que isso faz parte da nossa cultura, aliás a gente nem pensa nisso, porque não vê problemas nas mudanças. Mas nos outros, no caso aqui, nos índios, isso se choca com o que pensamos deles. Então, a gente quer que eles entendam e aceitem a nossa cultura, mas no fundo a gente não aceita eles se inserindo na nossa realidade, no nosso dia a dia (Grupo Pachamama, segundo encontro).

Do leque de oposições binárias, a partir das quais narramos e posicionamos identidade e diferença, a estudante destaca a noção de mudança que, no caso das sociedades indígenas, se supõe ser pouco significativa. Por outro lado, a sociedade ocidental atribui a si mesma dinamismo e movimento, decorrente da produção científica. Neste contexto, mudança é vista como parte do processo “natural” de organização e desenvolvimento, enquanto que, na vida indígena, ela se torna sinônimo de “perda cultural”.

Na análise de Rodrigues (1999) há uma narrativa amplamente produzida que explica a emergência da sociedade industrializada na oposição entre ciência e magia. Esta sociedade teria se desenvolvido e se diferenciado a partir de práticas científicas e de produção de tecnologia, enquanto que outras, amparadas num pensamento mágico, teriam se mantido mais fortemente vinculadas à natureza. Narrativas como essa articulam a noção de desenvolvimento e de dinamismo à de avanço tecnológico e científico, produzindo hierarquias - seriam intelectualmente superiores as formas de organização social e econômica baseadas em discursos da ciência e da tecnologia, e inferiores as demais formas de organizar-se, praticadas por culturas diferentes. A noção de avanço tecnológico está estreitamente vinculada à de movimento, dinamismo, mudança, características que atribuímos à sociedade em que vivemos e que não reconhecemos nos outros, como argumentei em outro momento.

Essa tentativa de fixar e imobilizar identidades indígenas produz, como efeito, narrativas como as que foram problematizadas pelos estudantes, num excerto anterior, “em geral as pessoas sabem que aquelas pessoas lá, vendendo balaios, são índios também” e, no entanto, “se ele está do meu lado, não vejo [...] quando ele está ali, sentado no calçadão, de calça, de tênis, de colar, mas também de celular, de walkman, então já não é mais índio, porque índio é aquele que está de tanga no meio do mato.” E se o normal é que os índios habitem *espaços outros*, à medida que eles impõem sua presença num *mesmo espaço*, são considerados desviantes.

Retomando a argumentação de Bhabha (2005), destacada anteriormente, os estereótipos operam suturando sujeitos a certas práticas tidas como normais e desejáveis, eles contêm o sujeito narrado e, por isso, excluem e expulsam tudo o que não cabe, tudo o que é diferente. O “normal” para os povos indígenas seria habitar a floresta, sendo seus guardiões, viver em comunhão com a natureza, manter-se lá, a uma distância que, uma vez estabelecida, não nos causa perturbação.

Há uma última seqüência narrativa que gostaria de dar relevo: trata-se de uma conversa entre os estudantes, comentando uma cena do vídeo *As Caravelas Passam...*, na qual alguns indígenas avaliam perspectivas para seus povos no estado do Ceará.

Voz 1: Achei interessante quando um representante indígena coloca que eles não estão deixando de ser índios porque estão incorporando, por exemplo, o telefone celular e o relógio, e coloca que como indígenas eles não vão deixar de evoluir, né?

Voz 2: Não concordo com esse sentido, de que eles vão numa "evolução", e sim que eles vão se modificando, como cultura que são, como toda cultura, aliás... e talvez a gente - sociedade não-índia, ocidental - talvez a gente esteja se modificando muito mais e, me parece, num sentido de autodestruição.

Voz 3: Se modificam como nós também nos modificamos. Nós não nos vestimos como há 200 anos...

Voz 4: Nem como há 10 anos... cintos largos, cós alto, bijuterias, isso nem se usa mais. E nós achamos que os índios têm que passar 500 anos do mesmo jeito...

Voz 5: Achei interessante esse argumento, usado por eles, de que se os povos indígenas vivessem no espaço deles mudariam do mesmo jeito, porque a natureza também muda, porque tudo muda, então como eles poderiam ser sempre do mesmo jeito? Só que eles vivem ainda outra coisa, eles têm sobre a cabeça deles todo o autoritarismo e a imposição cultural do que vem de fora.

[Em um momento mais adiante].

Voz 2: Quando eu comecei a acompanhar um professor meu, do curso de Ciências Sociais, nas visitas que ele fazia em comunidades indígenas, eu ficava preocupado com a quantidade de povos que estão falando português, porque pensava que eles perderiam a identidade se perdessem a língua. A minha primeira sensação era essa, que iam deixar de ser índios, mas depois fui entendendo que não é assim, eles negociam, eles se apropriam da nossa linguagem para entender a nossa sociedade, para ter mais possibilidade de se relacionar, de se articular, de resistir à nossa cultura. Olha só uma coisa que eu acho genial neles: eles aprendem a falar português e a gente não sabe falar a língua deles...

Nos recortes selecionados é possível ver estereótipos operando sentidos contraditórios, e subjetivando de maneiras distintas os estudantes. Entre os estudantes da voz 1 e 2, por exemplo, há um embate em torno do sentido da palavra evolução, que para o primeiro estudante tem uma conotação positiva e para o segundo expressa uma concepção aprisionada de história e de humanidade. O primeiro estudante (voz 1) argumenta que a incorporação de inovações tecnológicas na vida indígena decorre de um processo de evolução. O segundo estudante (voz 2) procura estabelecer uma distinção entre movimento e evolução, afirmando que toda cultura se movimenta, mas que não se trata de evoluir. Ele busca marcar um distanciamento do pensamento evolucionista, que analisa a história como caminhar progressivo no qual os povos seguiriam, numa escala evolutiva, em uma mesma direção. Esta noção produz, como referência, modelos comparativos entre sociedades, em diferentes tempos e/ou com distintas culturas.

Examinando os efeitos de narrativas evolucionistas na produção dos sujeitos, penso que elas ancoram representações da diferença como inferioridade, comparativamente à identidade que narra. Nessa perspectiva, se produz a diferença indígena por ausências: eles são narrados como povos “sem” estado, “sem” classes, “sem” escrita, “sem” ciência, sem tecnologia, sem história. A perspectiva evolucionista confere significados, também, a certas narrativas sobre a presença indígena em contextos urbanos: estes sujeitos passam a ser identificados como “sem” cultura (como se isso fosse possível), “sem” identidade, “sem” exotismo e portanto “sem” atrativos. É também nessa perspectiva teórica que faz sentido pensá-los como sendo uma identidade de transição – estariam numa etapa anterior na escala evolutiva, que se movimenta rumo à “verdadeira” civilização e humanidade; precisariam ser integrados à civilização, impulsionados, desde fora, para vir a ser aquilo que já seríamos nós.

O próprio estudante refuta argumentos que imobilizam os povos indígenas, afirmando que “eles vão se modificando como cultura que são, como toda cultura, aliás...”, e não no sentido de uma evolução. Ele desloca o entendimento de “sociedade evoluída”, que seríamos nós, ocidentais, para dizer que “talvez a gente esteja se modificando muito mais... num sentido de autodestruição”. Essa inversão projeta sobre nós mesmos a ausência: talvez sejamos nós, e não os povos indígenas, uma sociedade “sem” futuro.

4.3. Uma rede de relações de poder-saber

Retomando a argumentação feita no início deste capítulo, com base no que analisa Bhabha (2005) Hall (1997b), é possível dizer que as narrativas estereotipadas sobre povos indígenas são movimentos de captura, para tornar a diferença semelhante, para marcá-la nos corpos dos sujeitos, responsabilizando-os pelo que neles se estranha e fixando atributos e lugares sociais.

Ordenando o mundo, nomeando os outros, estruturando hierarquias, construindo noções de espaço e tempo, opondo um “dentro” e um “fora”, as estratégias narrativas fundadas em estereótipos colaboram para a manutenção de certa ordem e para situar os sujeitos em relação à norma. O fato de situarmos os povos indígenas em um lugar determinado – do ponto de vista geográfico, mas também social e político - produz certa segurança, uma certeza de que tudo tem seu lugar natural e que, sobre isso, podemos exercer controle.

Os discursos que conferem imobilidade aos povos indígenas, fixando sua existência no passado e em ambientes naturais, constroem esses sujeitos, definem o que são e o que podem vir a ser, ordenam espaços e corpos, ensinando sobre quem somos nós e o que podemos vir a ser. Trata-se de uma rede de discursos, com considerável investimento, organizando um sistema de conhecimentos “verdadeiros” que servem como filtro no qual desejamos que passem os povos indígenas. Nestas relações de poder e saber, se constituem identidades e diferenças por contraste, mantendo-se uma vantagem relativa para a identidade que narra.

Para Skliar (2004), inventamos um outro a partir de nós mesmos, nomeando-o e descrevendo-o e localizando-o num espaço fixo e num tempo preestabelecido, para que esteja, cada vez mais, sob controle. Ao produzimos as diferenças, grafamos seu lugar em nossos mapas, tornando palatáveis esses outros, distinguindo-os para que possamos também nos distinguir. Nas palavras do autor,

o outro é autorizado a ser outro somente na medida em que possa ser capaz de mostrar, sempre a uma distância prudencial – inclusive a distância que separa a vida da morte – quem somos nós e quais ajustes devemos fazer para parecer-nos, cada vez mais, com nós mesmos.[...] O outro é um outro que nós não queremos ser [...] mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro (grifos do autor).

Portanto, nessa relação de poder-saber, mais do que inventar os filtros e narrar os outros, interessa os modos pelos quais inventamos e narramos a nós mesmos, o modo como vamos sendo posicionados e nos posicionamos no mundo.

O exame das narrativas dos estudantes, nesta pesquisa, permite dizer que estratégias de narrar por estereótipos são muito comuns, tanto nas memórias escolares, quanto nas mensagens midiáticas, jornalísticas, televisivas, cotidianas, na atualidade. Destaco, no entanto, que essas narrativas foram, em muitos casos, reinventadas pelos estudantes a partir de noções que os interpelam, de diferentes maneiras e em diversos contextos. Neste trabalho de reinvenção, ocorreram importantes deslocamentos, mostrando como alguns discursos vão produzindo sentidos e posicionamentos, nesta rede de possíveis maneiras de narrar a si mesmo e aos outros. Destaco alguns exemplos de falas que podem ser lidas como desconstrutivas: “[...] hoje, lembrando, eu vejo que a imagem que eu tinha era estereotipada”; “grande parte do que nós pensamos saber sobre os índios são coisas superficiais”; “as imagens que eu lembro eram uma caricatura”; “eu estava pensando agora, como a gente coloca os índios em relação a nós”; “índio está sempre longe, nunca está perto de mim, ... e, então, se ele está do meu lado, não o vejo”; “eu ficava preocupado com a quantidade de povos que

estão falando português... porque pensava que eles perderiam a identidade ...mas depois fui entendendo que não é assim”. Esse conjunto de enunciados mostra um esforço de reelaboração daquilo que antes fazia sentido de um certo modo e que, na articulação com outros discursos, foi sendo colocado sob rasura e adquirindo outros significados.

E isso me faz pensar no quanto são posicionais e históricos os sentidos, mobilizando posições muitas vezes conflituosas. As experiências dos estudantes, os grupos dos quais participam, as informações que compartilham, os discursos que os interpelam de muitas maneiras e por muitos meios, possibilitam maiores ou menores condições de problematização de narrativas sobre os povos indígenas.

5. ENTRELAÇAMENTOS

Escrever este capítulo, na perspectiva de um fechamento – não das questões e indagações contidas no caminho, mas de um processo de caminhar – foi uma, entre tantas, experiências de deslocamento. Exigiu um fôlego, um olhar voltado para o processo e para o conjunto de práticas analisadas na pesquisa. Olhar que produziu, como necessidade e como desejo, um novo caminhar, entre as linhas do texto, não para acomodar-me nele, nem para harmonizá-lo ou preencher vazios, mas para estabelecer relações entre partes, entre capítulos, prestando atenção aos efeitos aí produzidos.

Este estudo foi composto pela análise de narrativas de estudantes do ensino superior, vinculados a cursos que preparam para o magistério. As narrativas foram produzidas em contextos específicos, em momentos de encontros, previamente planejados e assentidos pelos participantes. Os quatro grupos – Abiyala, Pachamama, Tekohá e Tuiuca – que participaram da pesquisa eram bastante distintos, no que diz respeito à composição, ao número de participantes, ao modo de produzir narrativas, ao que já conheciam sobre a temática indígena. Considerar as condições de produção é fundamental na leitura das narrativas, uma vez que elas delimitaram questões e temáticas relevantes, definindo o que pôde ser pensado e dito sobre os povos indígenas, em cada situação. Seriam outras as narrativas e indagações, se fossem outros os participantes e se fossem estabelecidas diferentes condições de produção.

Início este capítulo abordando algumas diferenças que marcaram o processo de produção de narrativas. Na seção em que apresentei escolhas e caminhos investigativos, já referi algumas características desses grupos, destacando o número de participantes e o modo de realização dos encontros. Uma primeira distinção que considero importante retomar aqui se refere ao modo de organizar esses grupos. Enquanto três deles foram constituídos por estudantes matriculados em disciplinas específicas do curso de Pedagogia, sendo os momentos de encontro programados dentro destas mesmas disciplinas, o do grupo Abiyala foi pensado na forma de um curso de extensão. Essa condição inicial significou, especificamente para este último grupo, uma procura espontânea e, ao que parece, certo interesse pela temática indígena que levou os estudantes a dedicar parte de seu tempo para participar do processo.

É importante destacar que minha expectativa inicial, ao oferecer o curso, era que ele suscitasse grande interesse e procura. Foi uma surpresa para mim o fato de se inscreverem

poucas pessoas, o que pode ser analisado como efeito de certas práticas e relações que estabelecemos com os povos indígenas e da relevância que atribuímos à questão. A temática indígena nos convoca de maneiras distintas, adquirindo maior ou menor visibilidade dependendo de experiências que temos e de um leque amplo de preferências, urgências, demandas e desejos constituídos em múltiplos pertencimentos.

Os estudantes reunidos neste grupo aceitaram o convite de problematizar narrativas sobre povos indígenas por razões diversas, mas, em comum, parecia existir uma vontade de saber, ancorada em experiências de encontro – seja com os próprios sujeitos indígenas, em contextos diversos, seja com obras de autores dedicados ao estudo da questão.

Observando o conjunto de narrativas produzidas neste grupo, e de outras narrativas e materiais mobilizados ao problematizar a temática, é bastante expressivo o volume de informações anteriores, bem como as indagações, as inquietações, as desconstruções que operaram nas palavras desses estudantes. Também foram utilizadas, de maneira recorrente neste grupo, referências a vozes autorizadas a narrar os povos indígenas – sendo essa uma característica de discursos acadêmicos. Há referências a historiadores, antropólogos, escritores, poetas, como também certa contextualização das narrativas em discursos históricos, literários, fílmicos, de modo a estabelecer enlaces entre fatos atuais e condições que os geraram.

A maioria das narrativas foi produzida sem grandes conflitos, num movimento que ia ampliando enfoques colocados, sem divergências expressivas entre posicionamentos – o que não implica dizer que sempre houvesse consenso. E isso pode ser pensado como efeito de algumas condições: tratava-se de um grupo menor, composto por pessoas que dispunham de informações diferentes e que pertenciam a campos de saber distintos, sendo alguns autorizados a narrar povos indígenas (como é o caso das Ciências Sociais e da História). Nessas condições, alguns estudantes assumiam um lugar privilegiado nas narrativas, referendando-se em especialistas e, talvez por isso, raramente eram contestados.

Neste grupo, chamou minha atenção a construção de narrativas em terceira pessoa ou de afirmações em que o agente da ação é impessoalizado ou indeterminado, afirmações nas quais o enunciador não se responsabiliza diretamente pelo que é dito. Alguns exemplos de expressões utilizadas pelos estudantes para marcar este distanciamento foram: *dizem por aí; já escutei falarem; as pessoas costumam pensar que...; são vistos como...; eu mesmo nunca vi, mas...; Já escutei muita gente dizer que; tenho um professor que fala...;* enfim, um conjunto amplo de afirmações que remetem a vozes de outros. Nos grupos Pachamama, Tuiuca e

Tekohá essas afirmações também eram utilizadas, mas houve uma produção mais expressiva de expressões em primeira pessoa, relatando acontecimentos e experiências vividas– *eu acho que...; fico pensando que; aprendi que; quando estive numa aldeia vi...; vejo sempre os índios no calçadão; quando assisti o filme pensei...* estes modos de narrar não implicam pensar que o narrador seja o “dono” da enunciação e, uma vez que as narrativas são múltiplas e polifônicas, nelas falam muitas outras vozes.

O acento em experiências próprias foi uma das características marcantes de narrativas produzidas pelo grupo Pachamama. Formado por estudantes matriculados em um curso diurno de Pedagogia, numa universidade pública, este grupo contou com expressivo número de participantes que tinham experiências de sala de aula (como profissionais ou como estagiários). Havia, ainda, estudantes que participavam de distintos movimentos sociais, trazendo experiências com populações indígenas e uma preocupação em inserir a temática num cenário mais amplo de lutas por direitos sociais e políticos. Desse modo, muitas das narrativas estavam acomodadas em pequenas – e grandes – histórias pessoais, narrativas que se tornavam longas e que, muitas vezes, eram contestadas pelos demais estudantes. As divergências entre posicionamentos e maneiras de falar foram comuns, especialmente em tópicos como o lugar dos povos indígenas, ou os modos de entender a presença indígena em centros urbanos.

Alguns estudantes tomavam a palavra mais frequentemente, seja por disporem de um leque amplo de informações, seja porque as histórias dos outros os instigavam e convocavam à narrativa. Por se tratar de um grupo numeroso, muitas vezes as falas eram interrompidas, fraturadas por temáticas diversas e por um ir e vir de questões. Nestes casos, ao trazer para o corpo da tese excertos dessas narrativas, busquei aproximar falas que seguiam um mesmo movimento de argumentação – posicionadas de maneiras distintas. Considerei necessário fazer recortes, aproximar falas que não aconteceram numa seqüência temporal, mas que se integravam em um mesmo diálogo, ou numa unidade.

Um outro aspecto relevante, neste grupo, foi a familiaridade dos estudantes com meios digitais, especialmente a internet, utilizada usualmente na busca de informações. E esse recurso confere visibilidade a uma gama de informações difusas, de imagens e de mensagens nas quais se articulam diferentes discursos. Muitas vezes, ao comentar um acontecimento, estes estudantes afirmavam “terem visto” na internet. No entanto, a televisão também figurou entre os veículos privilegiados de informação. No período em que o grupo se reuniu estava

sendo exibida uma novela que tinha como personagem principal uma mulher indígena⁶⁰. Foram fartas as referências a essa personagem, bem como ao ambiente em torno dela, as formas pejorativas de referência aos povos indígenas, em discursos televisivos.

O grupo Tekohá foi constituído por estudantes de uma universidade privada, matriculados em um curso diurno de Pedagogia organizado de maneira concentrada, com aulas às sextas-feiras de noite e aos sábados. Essa característica do curso possibilita a participação de estudantes de outras localidades, especialmente do interior do Estado. Por essa razão, as pessoas que fizeram parte do grupo Tekohá tinham, em maioria, outras ocupações e um tempo menor dedicado aos estudos. A maioria dos estudantes tinha idade superior a 30 anos, um recorte geracional importante que também marcou de maneira diferenciada preferências, maneiras de entender e de falar dos povos indígenas.

O foco de interesse era as narrativas literárias mas, como os estudantes eram procedentes de cidades diferentes, foram muitas as histórias e fatos relatados sobre a vida indígena – narrativas que operavam oposições binárias e que narravam as comunidades Guarani e Kaingang como “índios muito misturados” ou como “bugres”, que “não param em lugar nenhum”.

No segundo momento de encontro, foram analisadas algumas obras de literatura com personagens e tramas ambientadas na vida indígena e outras, ainda, produzidas por escritores indígenas. Esta atividade gerou uma fluente narrativa, na qual alguns estudantes destacaram aspectos dessas obras que adquiriam visibilidade e relevância. Foi possível observar certa surpresa e encantamento com as produções gráficas e escritas de autores indígenas. Os estudantes entrelaçaram leituras, compararam estas produções a certos materiais didáticos, livros que circulam em escolas, personagens de histórias em quadrinhos, ressaltando a riqueza de informações, detalhes, nuances das produções indígenas.

O grupo Tuiuca foi constituído por estudantes de um curso de Pedagogia noturno, em uma instituição privada. E eles eram, em geral, jovens, fato que pode ser observado em referências feitas a programas de televisão endereçados a crianças, especialmente o Programa da Xuxa. Também foram comuns referências a filmes e animações infantis mais atuais, com personagens indígenas, tais como *Tainá I e II*, *Pocahontas*, *Irmão Urso*, *Espirit*, *A Encantadora de Baleias*, entre outros. A televisão apareceu também como importante meio de

⁶⁰ Trata-se da novela *Alma Gêmea*, apresentada em 2005 pela Rede Globo, na qual a personagem central era Serena, uma jovem indígena que sai de sua aldeia, em busca de “seu destino”, e passa a viver na cidade em que se desenrolava o núcleo principal da narrativa.

divulgação de informações, levadas em conta pelos estudantes. Em muitas narrativas, a presença indígena em centros urbanos foi tematizada como problema a ser resolvido, como risco e desordem, sendo esses sujeitos narrados, em geral, por ausências (de higiene, de civilidade, de moral, de controle).

As distintas características dos grupos são importantes para salientar que cada narrativa tem condições de possibilidade, regras, espaços e tempos, e é formulada por sujeitos que são diferentes, que produzem/são produzidos em experiências diversas. O modo como a temática indígena é significada, os relevos que adquire e as palavras a partir das quais é narrada, acontece neste conjunto de condições.

A multiplicidade de narrativas produzidas, bem como a imensa gama de outras produções referidas pelos estudantes e materiais trazidos para serem analisados coletivamente, mostra que a temática indígena assume certa relevância em discursos cotidianos, literários, midiáticos, publicitários, jornalísticos, acadêmicos, cinematográficos. São muitos os textos – orais, escritos, gráficos, sonoros – que falam de povos indígenas, na atualidade. Uma visibilidade materializada em muitas práticas e de muitas maneiras, quase sempre difusas, mas em constante produção. Visibilidade produzida em discursos de exotismo e de apelo ao consumo, ou em discursos que nos interpelam e nos lembram da desconfortável instabilidade provocada pela presença dos outros ali onde não os desejamos, nos lugares cuja posse nos reservamos.

Certo sentido de fragmentação e descontinuidade marca as narrativas, deixando à mostra modos fragmentados e pontuais de abordagem da temática indígena em escolas, nos meios de comunicação, na literatura, na publicidade, em pesquisas acadêmicas. Mas a fragmentação nas narrativas mostra também descontinuidade, movimento, instabilidade dos sujeitos que narram e que, ao situar os povos indígenas em acontecimentos e experiências, posicionam também a si mesmos. Diferentes narrativas, diferentes abordagens, distintas ancoragens, resultado de experiências plurais das pessoas e da infinidade de grupos a que pertencem.

A presença indígena em centros urbanos, tão acentuada em diferentes narrativas de estudantes, também informa sobre mesclas, deslocamentos, movimento, rearranjos neste espaço reinventado continuamente. Cidades atravessadas pela presença de diferentes sujeitos, lugares que não são fixos e que não possuem unidade.

Os estudos de Martin-Barbero (1997) e de Garcia Canclini (1983) enfatizam a impossibilidade de pensar os povos indígenas, na atualidade, fora dessas mesclas e desses deslocamentos. Os autores propõem que estes povos sejam pensados em dinamismo, como culturas que se modificam continuamente – como toda cultura, afinal – e que se produzem e são produzidas em discursos múltiplos, na intertextualidade, em jogos de força e relações de poder.

São múltiplos os olhares lançados aos povos indígenas, constituindo-os sujeitos de determinadas práticas – olhares dos estudantes que passam e observam a cena urbana, olhares de sujeitos situados numa cultura, olhares de fotógrafos, de jornalistas, de intelectuais, de cineastas – vontades de saber e de poder, capturando esses diferentes, incluindo-os, traduzindo-os numa certa ordem, que tudo pretende abarcar. Ao ocuparem espaços urbanos de maneira distinta, os povos indígenas também produzem outros sentidos, outros textos, na transgressão de regras, no uso desviante de vias públicas, em combinações de práticas que instauram a dúvida sobre o que pensávamos certo, ordenado, definitivo.

5.1. Movimentar recortes

Voltando, agora, às análises empreendidas ao longo desse trabalho, dou relevo a alguns recortes produzidos e certos efeitos desse modo de olhar. Ao reunir um conjunto amplo de narrativas produzidas por estudantes, nos quatro grupos de pesquisa, passei a percorrer os textos, seguindo alguns princípios metodológicos aprendidos na leitura de Foucault (2002): prestar atenção ao acontecimento, às discontinuidades, à especificidade das narrativas, às condições de produção.

Esbocei, para a análise, três eixos centrais: discursos que participam na produção de nacionalidades; discursos que produzem sujeitos em práticas escolarizadas e discursos que operam estratégias de narrar por estereótipos. Estes eixos de análise serviram como pontos de convergência de sentidos, como unidades que possibilitaram o exame de práticas diversas, funcionando sustentadas em determinados regimes de verdade. E certamente estes não são os únicos eixos possíveis, tampouco os “melhores”, são sim os que me pareceram produtivos para conferir mobilidade às questões que propus neste estudo.

Argumento que, na produção de sujeitos indígenas e não-indígenas, operam discursos múltiplos que se enlaçam, se fortalecem, se opõem e, desse modo, constituem e engendram identidades e diferenças, em relações de poder e saber. Quando me propus a analisar narrativas de estudantes, indagando sobre condições de produção, sobre formas de narrar, sobre regularidades, continuidades, rupturas nas narrativas, parti do entendimento de que nelas vão sendo construídos e construindo-se os sujeitos que narram e os narrados.

As narrativas produzem formas particulares de subjetivação, em estratégias que operam na linguagem, tal como a utilização de estereótipos que narram os outros pela simplificação, fixando-lhes atributos e significados. Nas narrativas, estabelecem-se certas relações com o que é narrado, posicionam-se os sujeitos que narram, a partir de determinadas regras. Sendo assim, as narrativas também nos produzem, nos governam e ensinam sobre a ordem “natural” das coisas, sobre as implicações de causa e efeito, sobre as conexões entre atributos, ações e conseqüências e sobre o que é normal e desejável, em formas particulares de ser e de viver.

Narrativas são sempre históricas, sempre posicionais, sempre um acontecimento e assim devem ser analisadas, sem sentidos fixos, sem verdades definitivas, sem pontos finais, como práticas nas quais disputam significados diversos. E não há narrativa situada fora de regimes de verdade, ou que se produza sem a articulação de conjuntos de saberes tidos como válidos em certa cultura, em certo tempo histórico.

Numa abordagem foucaultiana, o sujeito é um efeito de produções na linguagem, e não pode ser pensado fora de relações de poder e saber que o constituem e posicionam. Por isso, ao analisar identidades e diferenças procurei prestar atenção aos modos de subjetivação, indagar sobre processos e práticas propostas aos indivíduos para acomodá-los, de certo modo, a um conjunto de normas e de modos de organização socialmente relevantes.

Um aspecto observado na análise é que, em muitas situações, os estudantes opõem identidade/diferença e nesta oposição os “outros” são posicionados como sujeitos passivos: eles são narrados, emoldurados, encaixados em jogos cujas regras são definidas por um “nós” na enunciação. Mas, lembrando as lições de Foucault (1977), o poder opera sempre sobre ações, exige atividade, produz igual medida de resistência. Nesse sentido, entendo que identidades e diferenças são negociações sempre em andamento, acontecendo em jogos de força e não polaridades naturais, ou coisas com as quais nascemos. Problematizar as relações estabelecidas com os diferentes implica pensar em fluxos de poder, significa ir além do reconhecimento de diversidades, fixadas como ingredientes “essenciais” de nossa formação

social e cultural, para pensar as diferenças como produções continuamente inventadas e como efeitos de embates e de relações assimétricas de poder.

Na pesquisa, minha atenção se voltou, de maneira especial, para a produção de narrativas sobre povos indígenas em práticas pedagógicas. Para isso, examinei um conjunto de narrativas produzidas a partir de memórias escolares – como estudantes e como professores – observando que, na produção de sujeitos indígenas, operam, articuladamente, discursos sobre nacionalidade, discursos indianistas, discursos coloniais, discursos que simplificam, generalizam, fixam, essencializam esses povos, narrando-os de maneira genérica e marcando-os com estereótipos. As narrativas escolares, recriadas pelos estudantes que participaram desta pesquisa, produziram-se de maneiras múltiplas, mas com forte acento em práticas institucionalizadas, tais como as comemorações fixadas no calendário escolar, ou a localização subordinada de histórias e de sujeitos indígenas relativamente a uma narrativa oficial. No entanto, é inegável a produção de outras narrativas na escola, conferindo outros modos de visibilidade aos povos indígenas, multiplicando sentidos e situando-os a partir de um leque de relações estabelecidas. Estas narrativas possibilitam atravessamentos diversos, mas, em geral, colaboram para manter numa vantagem relativa e numa posição central a identidade que estabelece as regras do narrar.

Na produção de identidades indígenas fixas e genéricas operam não apenas discursos históricos, literários, cinematográficos, publicitários, escolares que narram acontecimentos de forma unificada e conciliadora, como também discursos do cotidiano, que produzem continuamente identidades e diferenças como pares binários, em relações assimétricas de poder. Discursos que ensinam sobre os povos indígenas, articulando-os à natureza, narrando-os em práticas mágicas e que produzem também verdades sobre nós mesmos, nossa identidade “segura”, nossa “urbanidade”, a “cientificidade” de nossas práticas. De muitas maneiras, também, essas narrativas vêm fazer sentido na produção de sujeitos indígenas que habitam centros urbanos e que, ao “borrar fronteiras”, são considerados desviantes, excessivos, redundantes, e são banidos física e/ou politicamente.

No segundo eixo que estabeleci para a análise das narrativas, examinei discursos que articulam povos indígenas e identidade nacional. Como estratégia de produção da nação, parece-me que é na sobreposição e no deslocamento das diferenças que são negociados discursos de nacionalidade. Não se trata, a meu ver, de uma soma de partes que se combinam numa totalidade, mas de disputas continuamente encenadas, nas quais se produzem as

narrativas que contam, aquelas que adquirem visibilidade e as que são interditas, mas, nem por isso, deixam de funcionar.

A busca por conferir um sentido fixo e unitário à nação operou historicamente – e opera – interdições de narrativas que articulam outros significados, que versam sobre conflitos, sobre múltiplas maneiras de viver. Do mesmo modo, é possível afirmar que a tentativa de fixar e unificar uma suposta identidade nacional operou – e opera – certa dissolução de outras possíveis experiências de pertencimento. Mesmo os discursos investidos de valor de verdade não são coesos e nem fixos, sendo necessário um investimento permanente para recolocar na pauta cotidiana sentidos de nacionalidade e de identidade brasileira. Em relação a uma identidade posicionada ao centro são acomodadas e subordinadas outras tantas, que vão adquirindo sentidos múltiplos, sendo inclusive exploradas em sua multiplicidade, em seu exotismo, em sua produtividade.

Na atualidade, o apelo à nacionalidade adquire outros contornos, operando transformações naturalizadas em nosso cotidiano. Parece natural e desejável o desenvolvimento de tecnologias, a aceleração dos tempos, a compressão dos espaços, assim como parece natural que hoje todos os ambientes e todos os sujeitos estejam visíveis e que não nos surpreendam mais as diferenças culturais, étnicas, etárias, sexuais, de gênero. Parece natural que as diferenças sejam toleradas, acomodadas à margem, integradas à paisagem ou colocadas à distância, para a manutenção de certo potencial de exotismo. Parece natural articularmos os povos indígenas à natureza, mesmo quando esta população habita muitos lugares, e é oportuno responsabilizá-los por diferirem destas representações aprisionadas que produzimos. Parece natural que, para assegurarmos nossos projetos de sociedade desenvolvida, sejam colocados em subordinação projetos diferentes, e que os povos indígenas sejam narrados como entraves, como socialmente atrasados ou culturalmente inferiores.

Uma das questões que adquirem centralidade, em tempos de globalização, é a busca de ordem e de permanente adequação de sujeitos e de práticas a esta. Isso porque a multiplicidade é entendida como ameaçadora, nela se vislumbram possíveis desordens, instauradas pela presença de tantas e diferentes culturas: de estrangeiros, de imigrantes, de indígenas, de sujeitos que vivem em fronteiras, desses outros que atravessam, freqüentam, hospedam-se, fazem morada em espaços que nos são familiares. E essa mesma preocupação com a ordem é potencializada, também, pelas ameaçadoras fragmentações, cada vez mais visíveis, numa identidade que se pretendia coesa, harmônica, essencial. Ser brasileiro, e ser jovem, e ser punk, e ser homem, e ser estudante, e ser trabalhador, e ser urbano, e ser pai, e

ser pobre, e ser cidadão, e ser consumidor...estar empregado e desempregado, incluído e excluído, sintonizado e des-sintonizado, estar aqui e ali, condições e pertencimentos que vão sendo produzidos, com significados cada vez mais transitórios e posicionais.

Neste contexto, são definidas e postas em curso estratégias de inclusão e de governamento dos sujeitos – um conjunto de práticas que visam transformar características desejáveis em normais e naturais, e que operam corrigindo desvios, preenchendo ausências, normalizando os sujeitos.

Inclusão/exclusão são partes de um mesmo jogo de relações sociais, políticas, econômicas, nas quais nos inserimos/somos inseridos. Nesta linha de argumentação, considero relevante retomar, rapidamente, a análise empreendida por Foucault (2001) sobre os processos de inclusão e exclusão, na Idade Média, de doentes de peste e de lepra. Para o autor, no que diz respeito ao controle dos indivíduos, o Ocidente produziu dois grandes modelos: o da exclusão e o da inclusão. A exclusão da lepra era uma prática social que produzia uma divisão, um distanciamento, uma regra de não-contato. Os doentes de lepra eram empurrados para fora dos limites da comunidade, e a exclusão implicava a desqualificação jurídica e política dos indivíduos postos em condição de exílio. Posteriormente, lembra o autor, não só os leprosos, mas os mendigos, os ociosos, os libertinos, toda essa população flutuante foi sendo excluída – o indivíduo era expulso para que se purificasse a comunidade. A peste, ao contrário, implicou a criação de estratégias de controle e policiamento, um modelo de inclusão no qual a população e a cidade eram objetos de análise sutil e detalhada. Ao invés de expulsar os doentes, se produziram estratégias para incluir, fixar, atribuir um lugar e controlar cada indivíduo e toda a população.

A exclusão é o afastamento, o distanciamento, o exílio. A inclusão é o controle, o conhecimento, o exame minucioso. O modelo de exclusão pode ser pensado, em termos utilizados por Bauman (2001), e mencionados em outra parte deste trabalho, como estratégia antropológica – expressa na atitude de cuspir os outros, empurrá-los para fora – enquanto que a inclusão é antropofágica – expressa na atitude de devorar os outros e transformá-los em semelhantes ou iguais. Inclusão e exclusão são momentos de um mesmo processo, acionado em práticas muito concretas e em relações estabelecidas em âmbitos diversos: entre povos indígenas e Estado brasileiro; entre eles e instituições da sociedade; entre nós e eles, em práticas cotidianas. Inclusão e exclusão são produzidas, na linguagem, por estratégias narrativas que posicionam sujeitos e práticas, definindo cenários e conferindo possibilidades e impossibilidades aos povos indígenas.

5.2. Movimentar discursos

Em tempos de globalização, a multiplicidade é vista, por um lado, como potencialidade, num mercado ávido por inovar produtos e ampliar nichos de consumo. Neste sentido, Martín-Barbero (2001) afirma que o consumo em um mercado globalizado pressupõe renovação contínua de motivos e de produtos e necessita de uma rede de comunicação publicitária para produzir e fazer circular apelos de consumo, convertidos em promessas de satisfação imediata de vontades e de demandas. Investe-se, assim, na produção de novas identidades e na valorização da diversidade como estratégias de consumo: preferências diversificadas, heterogêneos estilos de vida, comercialização de estéticas, produzindo modos de ser, “assemelhando e diferindo as coisas do mundo”, num campo de sentidos que tem no centro uma cultura, a partir da qual se subordinam as demais.

Por outro lado, a multiplicidade é significada como risco e perigo, uma vez que fluidez, instabilidade, maleabilidade são condições que produzem sentimentos de insegurança, sendo que os espaços parecem menos sólidos e mais repletos, os tempos parecem menos controláveis e as oportunidades cada vez mais escassas. “O planeta está cheio” é uma expressão comumente utilizada, e significada em diferentes discursos, ecológicos, econômicos, políticos, sinalizando para o desaparecimento de territórios a serem habitados, conquistados, explorados. Tudo exposto, tudo colocado à mostra, em relações de poder que operam certos tipos de visibilidade, subjetivando-nos para certas práticas, certas noções de civilidade, certas verdades universais.

Para Bauman (2003 e 2005), a produção de um tipo de ordem moderna submeteu certos segmentos da população à condição de “resíduos humanos”, definindo-os como inúteis, incompetentes, inadaptáveis, indesejáveis. Na condição de “resíduos” estariam posicionados sujeitos tidos como anormais, aqueles que são narrados por ausências e, por essa razão, submetidos ao controle, à tutela e ao governo. A produção de nações e de humanidades dependentes é um efeito indissociável da construção da ordem capitalista em tempos globalizados, que se estrutura no domínio privado de bens e de recursos.

Neste contexto, uma condição que adquire visibilidade é a de redundância, analisa Bauman (2005). Ser redundante significa ser excessivo e desnecessário socialmente. *Redundância* compartilha espaço semântico com *rejeitos*, *dejetos*, *refugo*, *lixo*. O destino dos

redundantes é um mercado de baixos custos e a venda de serviços sem garantias, ou então o depósito de dejetos, o monte de lixo. A condição de redundância interdita a possibilidade de desfrutar certo conjunto de direitos e desautoriza a reivindicá-los, pois ser redundante significa ser dispensável, como mercadoria desprovida de atração, ou produto danificado, retirado da linha de montagem.

Ser redundante implica, também, ser mal acolhido e, na melhor hipótese, ser tolerado, tratado com benevolência e piedade, uma vez que ocupar esse lugar é estar marcado com estigmas de incapacidade, de falta de competência, de falta de vontade, de indolência, de preguiça, de fraqueza e, portanto, estar fora de um conjunto de qualidades consideradas relevantes para participar do mundo produtivo. E não dispondo de recursos, os redundantes também não interessam como consumidores – exceto como consumidores de subprodutos – pois são tidos como consumidores falhos, incapazes de responder aos apelos do mercado.

A condição de redundância é experimentada, em alguma medida, pela maioria das pessoas, na atualidade. E rotineiramente os sujeitos redundantes são considerados problema financeiro – e não social – porque precisam ser providos, alimentados, assistidos no sistema de saúde, em programas de seguridade e de assistência pública. A necessidade de amparar pessoas redundantes é um dos efeitos da globalização capitalista, uma vez que não há um compartimento reservado ao “refugio humano”. Os sujeitos redundantes vagam, perturbam, enchem periferias, acumulam-se às margens, em movimentos tidos como ameaças, pela desordem que potencialmente produzem.

E, assim como as enchentes trazem à tona o lixo acumulado nos cantos mais escondidos de nossas ruas, fazendo transbordar esgotos e contaminando a “pureza” do lugar, vez por outra os redundantes também “transbordam”, fazem arrastões em praias, “invadem” nossos santuários ecológicos, submetem-nos ao risco. E desse modo passam a outro tipo de visibilidade, como sujeitos políticos, deixando à mostra a fragilidade de nossa ordem e a inexistência de grandes muralhas, altas montanhas, largos oceanos que separem incluídos e excluídos. Esta ameaça, no horizonte, colabora para conferir grande relevância à questão da ordem, como já afirmei em outra parte do trabalho. A solução, dentro da ordem, é aumentar a segurança, levantar mais os muros, construir estruturas mais densas, capazes de manter nosso corpo a salvo dos perigos que estes outros representam. Por isso, a necessidade potencializada de investimentos, não no bem-estar das pessoas, mas na segurança, na vigilância, em instituições capazes de acomodar cada coisa em “seu” lugar.

Apresento esse conjunto de reflexões, parafraseadas da leitura de Bauman, porque, em minha análise, elas permitem pensar nas condições de produção de lugares sociais e nas formas de subjetivação a estes lugares, não apenas de sujeitos marcados pela diferença, mas também daqueles que partilham a identidade que está posicionada ao centro. Na oposição índios/não-índios, os termos desse par binário parecem homogêneos, mas produzem uma infinidade de possíveis posicionamentos. E, do mesmo modo que são produzidas categorias hierárquicas que posicionam “índios de verdade”, “índios integrados”, “índios urbanizados”, produzem-se também posições hierarquicamente distintas para sujeitos posicionados numa identidade não-indígena: incluídos e excluídos; produtivos e improdutivos; empregados, subempregados, desempregados. Esta ordem hierárquica diferencia os sujeitos e os distribui em distintos lugares – lugar de homem e de mulher; lugar de criança, adolescente, jovem, adulto e idoso; lugar de normais e anormais, bonitos e feios, magros e obesos, entre tantos outros perfis instituídos e em constante fluxo.

Em países latino-americanos – considerados como nações redundantes – crescem vertiginosamente setores de economia informal, que Sarlo (1977) chama de *zona cinza*, composta por desempregados, jovens, adultos e idosos que já não conseguem inserção no mercado de trabalho formal e que sobrevivem a partir de outras estratégias, em constante movimento. Estas condições modificam significativamente a vida, produzindo reordenamentos espaço-temporais, outros pertencimentos e posicionamentos.

5.3. Movimentar heranças

O que adquiriu visibilidade, de tudo o que pude ler, escutar, registrar, produzir, constitui, em termos derridianos, a herança que não desejo abandonar. Refiro-me àquela provocadora atitude, proposta por Derrida (2004), de seguir desconstruindo aquilo que herdamos.

Em um diálogo do Elizabeth Roudinesco, o autor afirma que desconstrução é uma atitude de responsabilidade com aquilo que se herda – que não implica acomodação, mas dinamismo. Desconstruir é “acolher essa herança (...), aceitar o desafio de relançá-la de outra maneira e mantê-la viva” (p. 14). Para o autor, uma herança traz a necessária marca de não ser escolhida, de ser dádiva que resulta de uma afiliação. Só é possível herdar algo se, de algum modo, fizermos parte de um coletivo, no qual a herança se produz e adquire sentido. Ao narrar

as coisas, movimentamos heranças, fixando certos lugares sociais, produzindo certas verdades, com determinados efeitos.

Desconstruir é desfazer sem destruir, é uma atitude de desmontar redes, desorganizar discursos, retirar ancoragens de um pensar, para permitir que seja pensado de maneiras diferentes. “É, de um certo modo, resistir à tirania do Um, do *logos*, da língua”, conferindo mobilidade a significados, uma vez que, sendo fixados, os acontecimentos, as histórias, os sujeitos, são condenados à morte (DERRIDA, 2004, p. 22). Essa argumentação me faz pensar nas maneiras pelas quais decretamos a morte política dos povos indígenas quando os narramos como sujeitos do passado, fixados no lugar de “índios puros” que para nós não existem mais (e que, de fato, nunca existiram).

A desconstrução é uma atitude apaixonada, diz o autor, uma condição de acolher e de ser acolhido por algo que não nos dá sossego. Há muito tempo estou cativada pela temática indígena, subjetivada por discursos que se articulam e se organizam em distintos lugares, tais como discursos indígenas, discursos de um indigenismo que propõe rupturas, discursos outros. Sendo professora e estudante da área de educação, fui capturada por esse problema de pesquisa, por essa vontade de saber, de conhecer, de problematizar narrativas sobre povos indígenas em práticas pedagógicas. E, para movimentar essa herança, fui traçando caminhos e estratégias, pensando contextos, dialogando com outros pesquisadores. Fui inventando possibilidades de produção de narrativas, organizando grupos, preparando encontros entre estudantes e, assim, fui herdeira, também, da dívida de movimentar essas narrativas, sacudi-las, admirá-las, seguir com elas.

Da mesma forma, ao escolher e acolher certo referencial teórico, herdei um modo de escrever e de fazer falar as palavras, participando na produção de certa ordem de saberes, de certas indagações, de certas formas de pesquisar, situadas na linha dos Estudos Culturais.

O herdeiro, tal como o pesquisador, é um endividado: ele responde pela temática que se propôs a estudar, por afinidade e/ou pertencimento; responde pelo texto e pelos muitos tecidos que articula, mobiliza, convoca e acolhe em sua produção. Pesquisar é estar envolvido, atravessado, mobilizado pelo tema, na mesma medida em que o mobiliza, o atravessa, o desenvolve e o arranca de uma posição “natural” e fixa, para lançá-lo de múltiplas maneiras, multiplicando seus efeitos.

Do muito que li, do muito que pensei, das tentativas de desconstruir verdades e certezas nesta escrita, resta esse sentimento de dívida, que reencontro nas palavras de Larrosa, com as quais finalizo provisoriamente este texto:

Escrever é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério (LARROSA, 2002, p. 159-160).

REFERÊNCIAS:

- ALABARSE, Luciano. *Outros 500 – novas conversas sobre o jeito do Brasil*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2000.
- ALENCAR, José de. *Guarani*. 20ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: Cortez, 1995, p. 70-77.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAUMANN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. Resíduos modernos das nações. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais, 23 nov. 2003.
- _____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BONIN, Iara Tatiana. *Encontro das Águas: educação e escola no dinamismo da vida Kambeba*. Brasília: UNB, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *História concisa da literatura brasileira*. 42. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; USP, 1994.
- BRASIL. *Lei n.º 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Estabelece o Estatuto do índio.
- _____. *Constituição Federal do Brasil*, 1988.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. *Convenção 169*. Ratificada em 2004, Estabelece direitos de povos indígenas e tribais.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CIMI. *Outros 500: construindo uma nova história*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

COSTA, Marisa. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: ENDIPE, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Anais do 10º ENDIPE – Simpósio Sujeitos e Subjetividades na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. Currículo e política cultural. In: _____. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 37-68.

COSTA, Marisa V., SOMMER, Luís H., SILVEIRA, Rosa H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.36-60, maio/jun/jul/ago, 2003.

COSTA, Sérgio. Muito além da diferença: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia>>. Acesso em: 08 mar. 2005.

DAUDER, Sílvia García e BACHILLER, Carmen Romero. Rompiendo viejos dualismos: de las (im)possibilidades de la articulación. In: *Athenea Digital*, n. 2, p.42-61, 2002.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

DERRIDA, Jacques. *De que amanhã: diálogo Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. v. 1, Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. V. 2 Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995a.

_____. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Ed. Altamira, 1995b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995c, p.231-249.

_____. *Vigiar e punir*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A ordem do discurso*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Teresa Lopes(orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 189-213.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GEERTZ, Cliford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, n. 3, v. 22, 1989, p.58-63.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

HALBWACKS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. On postmodernism and articulation. In: MORLEY, D. *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. London: Thousands Oaks, 1996. p. 131-150.

_____. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação & Realidade*, v.22, n. 2, jul./dez, 1997a

_____. The work of representation. In: _____. (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. *O português da gente – a língua que estudamos/a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KINDEL, Eunice. A. I. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais.... In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 1. 2004, Canoas. *Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2004.

LACERDA, Rosane. *O provimento à educação escolar indígena: desenvolvimento histórico da legislação*. CIMI, 2002 (Trabalho digitado).

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças piruetas e máscaras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Ensuciarse la lengua: idea para una película*. 2004. (Trabalho digitado).

LARROSA, Jorge; FERRE, Núria Peres de Lara (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAURIOLA, Vincenzo. Índios e Amazônia: ecologia ou liberdade? *Superinteressante*, São Paulo, Editora Globo, set. 2003.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. “Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar”. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>>. Acesso em: 09 mar. 2005.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica de poder de Foucault. *Tempo Social: Revista da Sociologia da USP*, São Paulo, v. 7, (n. 1-2), p.83-103, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MÈLICH, Joan-Carles. Palavra múltipla: por uma educação (pó)ética. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MEYER, Dagmar E. E.. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: conteúdos e movimentos de gênero, raça, classe, nação e religião. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA, 1., 2000, Salvador. *Anais I Simpósio Internacional o desafio da diferença: articulando gênero, raça e classe*. Salvador: UFBA, 2000.

MOLLICA, Orlando M. Imagens e representações da identidade cultural brasileira e suas relações com a paisagem. *Pré-texto*. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação ECO/UFRJ, 2002. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/pretexto/mollica>>. Acesso em: jan. 2005.

NASCIMENTO, Ernilda Souza do. *Há vida na história dos outros*. Chapecó: Argos, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLET, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

OLIVEIRA, Marinyze G. P. *Um olho na câmera, outro na página: cinema, literatura e nacionalidade*. Salvador, UFB, 2002. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. *Olhares Poderosos*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan./abr. 2003.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, 1999.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Celi R. J. Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Rompendo o silêncio. *Revista Brasileira de Etno-História*, ano II, n. 2, jan./jun. 1998.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. *Brasil Indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo: FTD, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, Imago, 1978.

_____. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALGADO, Sebastião. *Êxodos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. *O índio na pintura acadêmica brasileira do século XIX*. São Paulo: USP, 1977. Tese (Livre-docência), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. *Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SEGOVIANO, Mirta. Prólogo. In: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

SCHMIDT, Sarai; SKLIAR, Carlos; BATISTA, Cláudio. *Inclusão ou exclusão? A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZA, Renato Da Silva. *O corpo do Brasileiro: estudos sobre estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 97-130.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “*Rememoração*”/Comemoração: os usos sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes: 1994.

_____. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 103.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *O Currículo nos Limiões do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Textos e Diferenças. *Leitura em revista*, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, v.1, n. 1, p. 19-22, 2002a.

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 119 – 141.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez.1999.

_____. A questão da educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A materialidade de morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. *PRAKSIS, Revista do ICHLA/FEEVALE*, Novo Hamburgo, Ano I, v. 1, p. 15-25, ago. 2004.

SOMERS, Margaret e GIBSON, Glória. *Recuperando o “outro” epistemológico: a narrativa e a constituição social da identidade*. 1994.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A instituição do dia do índio e sua primeira comemoração no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998. *Anais do /XXI Reunião Brasileira de Antropologia*, GT 14 - Antropologia dos Estados Nacionais, 1998.

_____. O reconhecimento da pluralidade social, num país marcado pela obsessão da unidade. *Jornal O Globo*, São Paulo, p. 3, 06 mar. 2004.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. *Que corpo é esse?* Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Bioquímica). Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Estudos em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7 – 72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras coisas mais). In: SILVEIRA, Rosa M. H. (org) *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais e Educação*. Canoas/RS: Ed Ulbra, p. 165- 181, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMANAQUE BRASIL DE CULTURA POPULAR. Ano 5, n. 52, junho de 2003.

AMARAL, Marise Basso. *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do Rio Grande do Sul segundo os viajantes estrangeiros do século XIX*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ASSIS, Machado de. *Instinto de nacionalidade e outros ensaios*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Ana Lúcia L. *Índios na tela: a representação do índio no longa-metragem brasileiro de ficção*. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Visão do paraíso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Universidade de São Paulo, 1961.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/ SMC/ Companhia das Letras, 1992.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação*. [s. l.]: Unesco, 2002.

COSTA, Catarina. *Vamos brincar de índio? Práticas e representações sobre a temática indígena na escola*. Juiz de Fora: UFJF, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural: a produção das diferenças na revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. *Imagens*, n. 2, agosto, 1994.

_____. Poder, discurso e política cultural. In: LOPES, Aline; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 133 - 149.

_____. Ensinando a dividir o mundo – as perversas lições de um programa de TV. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, abr./mai./jun. 2002b.

CULLER, Jonathan. *Narrativa. Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DOWBOR, Ladislau. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FERREIRA, Maria das Graças. Um flagrante do marginalizado na literatura brasileira. *Jornal Porantim: em defesa da causa indígena*, Brasília, CIMI, n. 216, jul. 1999.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GARCIA, Ramón. A propósito do Outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 24-46.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *Um olhar nacional sobre a Amazônia: apreendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LOURO, Guacira. Conhecer, pesquisar, escrever... In: ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba: UFPR, 2004.

ORTIZ, Renato. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Luís Henrique. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise a partir da noção de risco nas campanhas oficiais de prevenção (1986–2000)*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. et al. Os anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção ao HIV/AIDS deveriam mostrar uma realidade mais próxima da nossa, dizem as/os Agentes Comunitárias/os de Saúde do Programa de Saúde da Família de Porto Alegre/RS. In: MEYER, Dagmar et al. *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS. Relatório de Pesquisa*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCHMIDT, Sarai (org.) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. GENTILI; P.; KRUG, A.; SIMON, C. (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. De geometria, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, n.79, p. 163-186, 2002.

WEBGRAFIA CONSULTADA

www.funai.gov.br. Acesso em: ago. 2004.

<http://www.mj.gov.br/noticias/2004/abril/RLS160404-indio.htm> Acesso em: ago. 2004.

www.survival-international.org/old%20 . Acesso em: ago. 2004.

<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: set. 2004.

<http://www2.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: set. 2004.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u201.shtml> . Acesso em: set. 2004.

www.ufrgs.br/neccso. Acesso em: set.2004.

<http://www.eco.ufrj.br/pretexto/mollica>. Acesso em: jan. 2005.

www.mec.gov.br. Acesso em: jan. 2005.

<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>. Acesso em: fev. 2005.

<http://www.humanas.unisinos.br/siapea> . Acesso em: mar. 2005.

www.fflch.usp.br/sociologia. Acesso em: mar. 2005.

<http://educaterra.terra.com.br/literatura/romantismo/romantismo>. Acesso em: abr. 2005.

www.CIMI.org.br. Acesso em: mai. 2005.

www.ebooksbrasil.org/eLibris/sonhosdoro.html. Acesso em: jun. 2006.

www.aprendebrasil.com.br/classicos/obras/os_timbiras.pdf. Acesso em: jun. 2006.

www.estadão.com.br. Acesso em: nov.2006.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento informado – curso de extensão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____

Participante do Curso de Extensão “Problematizando Narrativas sobre povos Indígenas na Prática Escolar”, declaro estar de acordo com a utilização de relatos orais, bem como de textos escritos e desenhos por mim produzidos durante o curso, na pesquisa de Doutorado de Iara Tatiana Bonin, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Tenho conhecimento de que minha participação nesta fase da pesquisa foi registrada em filmagens e em fitas cassete, e que somente serão utilizados os relatos orais, desenhos e textos escritos, bem como os materiais trazidos por mim para este curso, excluindo-se a divulgação de imagens de vídeo. Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Endereço da pesquisadora:

Av. Cavallhada, 5.250, Bloco Itapuã/222, Cavallhada, Porto Alegre/ RS
Fone: 3245-5040 E.mail: iara_bonin@yahoo.com.br

Termo de Consentimento informado – encontros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, participantes de um grupo de discussão sobre a temática indígena, declaramos estar de acordo com a utilização de relatos orais, bem como de textos escritos e desenhos produzidos durante os encontros, na pesquisa de Doutorado de Iara Tatiana Bonin, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Temos conhecimento de que nossa participação nesta fase da pesquisa foi registrada em filmagens e em fitas cassete, e que somente serão utilizados os relatos orais, desenhos, textos escritos produzidos nos encontros, bem como os materiais trazidos para a discussão, excluindo-se a divulgação das imagens de vídeo. Estamos cientes de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem qualquer referência à identificação pessoal dos participantes.

Assinaturas:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Endereço da pesquisadora:

Av. Cavalhada, 5.250, Bloco Itapuã/222, Cavalhada, Porto Alegre/ RS
Fone: 3245-5040 E.mail: iara_bonin@yahoo.com.br

Anexo 2

RESENHA DO VÍDEO AS CARAVELAS PASSAM...

Documentário

Produção: Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza e Instituto Nosso Chão

Ano produção: 2002

Local: Fortaleza/Ceará

Duração: 23 minutos

Resumo apresentado na contracapa:

O vídeo aborda a temática indígena a partir das lutas do povo Tremembé, no cenário de 500 anos de preconceitos e violações de direitos humanos; o vídeo traz depoimentos com líderes Tremembé. O antropólogo José Augusto Sampaio analisa as representações de “índio” construídas em na sociedade brasileira e esta narrativa é mesclada com enquetes realizadas na cidade de Fortaleza, nas quais a população fala sobre os povos indígenas. O objetivo do vídeo é estimular o debate sobre os direitos dos povos indígenas do Brasil.

O vídeo inicia com imagens de crianças brincando na praia, destacando-se, na trilha sonora, uma música indígena. As cenas seguintes mostram a aldeia, a praia, cenário em que se destaca um homem Tremembé, João Venâncio, trazendo nas mãos alguns frutos do mar. Exploram-se imagens de casas, de palmeiras, objetos e utensílios que identificam o cenário como sendo de vida indígena. O mesmo homem Tremembé aparece, na cena seguinte, chegando a uma movimentada rua no centro de uma grande cidade, levando produtos para a venda.

Destaca-se parte de uma entrevista com **José Augusto Sampaio**, na qual ele afirma: *Infelizmente a imagem de índios que chega até nós, em nossa literatura, em nossa escola, chega muito pela porta dos fundos dos filmes americanos de faroeste. Essa imagem de índio do bang-bang, correndo a cavalo, fazendo u-u-u-u, ou entoa aquela imagem de índio muito presa a idéia de mata, de floresta, de nudez, de plumas, que é a imagem que a gente costuma ter no capítulo um dos nossos livros de história do Brasil.*

Na seqüência algumas pessoas são entrevistadas na rua. A primeira pessoa a falar repete a pergunta formulada pelo reporter:

- “O que é um índio pra mim? Um moreno bem moreno, cabelo lisinho, olhinho puxado, pra mim é um índio”
- “aquele homem primitivo, ainda com as vestes... muito poucas...”
- “eu já vi na televisão, índio de cocar, aquelas coisas... de saia de pena”

- “Acho que é a cor dele que identifica”

- “Ah, ele vive fantasiado, ele tem penas né?”

“O índio é igual ao ser humano, homem, se veste com a roupa um pouco diferente, mas... (riso)”

- “Ele anda nu, com cocar na cabeça...”

- “Cabelo bem estirado, rosto pintado e aquela roupa, porque é bonito aqueles que andam com a roupa toda esfiapada”.

Destaca-se a seguir alguns depoimentos indígenas e nova intervenção do antropólogo:

Caboquinho Pankararu: *A questão não é a característica, a questão é o ser índio, é ser aquela pessoa, porque índio, pra quem não sabe, é uma pessoa que se orgulha de ser índio, que vive dentro da sua comunidade, que pratica seus rituais, que tem sua religião, que tem sua tradição.*

Luiz Caboclo: *Quando se diz que o índio pode viver se for nu, só pode viver se for na mata, agora é o momento de nós respondermos: como nós podemos usar a mata se foi destruída? Foi destruído até nossos povos, foi destruída nossa mata, e como querem que a gente tenha aquelas características de quando existia mata?*

Caboquinho: *No nordeste nós temos 500 anos de contato com a sociedade, não são 500 dias nem 500 horas, nós temos 500 anos de contato com tudo isso que é chamado desenvolvimento.*

José Augusto Sampaio: *Essa imagem – que é estereotipada, porque pressupõe uma cultura única, ou que é congelada porque pressupõe que essas culturas não mudem, sejam sempre iguais – não é gratuita. Ela tem um sentido muito forte na ideologia dominante, que é basicamente o sentido de tentar roubar aos índios sua própria imagem para desautorizar sua indianidade. Isso foi usado muito fortemente em nossa história para construir uma falsa idéia de unidade nacional do Brasil, desautorizando as diferentes culturas, as diferentes histórias e diferentes povos.*

A seqüência seguinte destaca imagens de diferentes povos indígenas, sob um fundo musical indígena: crianças brincam em um córrego urbano, risos e gritos infantis e, em seguida, um homem Tapeba trançando palhas de palmeira.

Voz de narrador, com texto sobreposto às imagens: “Já não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos que habitavam a província, uma parte foi destruída, outra imigrou” (Relatório da Província do Ceará de 1863).

Novamente são destacados depoimentos indígenas:

Dourado Tapeba: *No ano de 1863 o presidente da Província, na época, Figueira Lima, publicou um decreto extinguindo todos os índios do Ceará, só que nós nunca nos conformamos com esse decreto e até agora lutamos pelo nosso direito e pela demarcação de nossas terras.*

Luiz Caboclo: *O momento que alguém achou que não existia mais índio, é porque foi um momento que nós nos calamos, fazendo parte daqueles decretos, e que quem era índio era eliminado, morria de todo jeito. Isso foi uma coisa que os governos, governantes, os políticos fizeram, quiseram acabar, e até botaram decreto que não existia mais índios...*

Dourado Tapeba: *Nós indígenas de todo o Brasil no ano 2000 nos deslocamos até Porto Seguro para protestar contra os 500 anos de invasão e massacre e também fomos pedir ao governo brasileiro para que aprovasse de uma vez o Estatuto do índio para que nós possamos receber nossa demarcação das terras. Só que fomos impedidos pela polícia baiana, uma truculência, recebendo bombas de gás lacrimogêneo e também balas de borracha. Mas índio não se acaba nem com decreto nem com bala.*

As cenas seguintes dão relevo a acontecimentos que marcaram a “Festa do Descobrimento” uma comemoração organizada pelo governo federal e governo da Bahia, no quinto centenário da conquista das terras brasileiras. No dia 22 de abril de 2000 realizava-se em Coroa Vermelha, uma marcha indígena, negra e popular, movimento que contou com a participação de mais de 5000 pessoas, protestando contra as comemorações oficiais. Para conter essas manifestações a polícia de choque da Bahia lançou sobre a multidão bombas de gás lacrimogênio e balas de borracha, dispersando a manifestação e mantendo sob cárcere um grande número de manifestantes, durante algumas horas. As imagens apresentadas no vídeo mostram a explosão das bombas, a dispersão da marcha e manifestações emocionadas de alguns índios, falando em sua língua.

João Venâncio Tremembé: *apesar disso tudo nós estamos vivos e crescendo com a nossa organização. São 10 povos no estado do Ceará, 4 reconhecido pelo órgão indigenista da Funai e seis pra serem reconhecidos, e tem mais, pipocando por aí afora.*

Novamente se destacam imagens de pessoas, entrevistadas na rua, sendo que o primeiro a falar repete a pergunta formulada:

- “Se ainda existe índio? Claro que existe”
- “No estado do Pará, no Amazonas, você encontra várias tribos de índios”
- “Na Amazônia, no Maranhão, talvez até aqui no ceará ainda tenha, ali perto de Caucaia”

- *“Índio só tem mesmo lá no alto do Amazonas, por aí perdido nesse mundo de meu Deus, mas no Brasil mesmo aqui não tem não.”*
- *“Na outra civilização, em Mato Grosso do Sul, pra lá tem”*
- *“Em Brasília tem bastante índio, né?”*
- *“Ah, na Amazônia, pra aculá, pra nós aqui não”*

Imagem e voz do antropólogo, na cena que se segue:

José Augusto Sampaio: *Tem muito índio na Amazônia sim, mas também tem muito índio no sul do Brasil e no nordeste do Brasil. No nordeste, que é uma área de colonização mais antiga, abriga hoje mais de 20 % da população indígena no Brasil, ou seja, os índios não acabaram, com o tempo de colonização.*

Caboquinho: *O índio pode ser daqui do nordeste, pode ser do sul, pode ser do centro-oeste, pode ser de onde for mas ele vai ser, ele vai ter, sempre ele vais ser índio...*

Luíz Caboclo: *Está a natureza aqui provando, ela todabrotando. Nunca que ela é a mesma coisa. Cresce capim, capim seco, capim verde, capim manteiga, essa mangueira como caule diferente, essa outra... por isso que os povos, cada etnia, é diferente uma da outra.*

José Augusto Sampaio: *Há trinta anos, quando o Brasil tinha 90 ou 100 milhões de habitantes se diziam que havia no Brasil 100 mil índios, ou seja, 0,1 por cento da população brasileira era considerada indígena. Havia um índio, supostamente, para cada mil brasileiros. Hoje, a gente reconhece que há pelo menos 500 mil índios no Brasil, e justamente no nordeste onde a população indígena mais tem crescido, e tem crescido não somente por causa do crescimento vegetativo da população, mas por causa do crescimento do movimento dos índios, do crescimento do interesse dos índios em declarar suas identidades, e em lutar politicamente para garantir seus direitos.*

Imagens e depoimentos curtos de representantes indígenas são destacados a seguir, denunciando projetos de exploração de recursos naturais em áreas indígenas e invasões de territórios (latifundiários, fazendeiros, empresas de exploração de côco, cana de açúcar...)

José Augusto Sampaio: *Quem está ocupando as terras indígenas ou está de olho nelas são as velhas elites agrárias brasileiras, nossas antigas oligarquias rurais, infelizmente ainda tão poderosas, inclusive em nível de Congresso Nacional, e mais do que elas, interesses econômicos multinacionais. E no Brasil as terras indígenas deveriam ser pelo menos 12% do país, por causa da diversidade dos modos, das formas de organização social e econômica. Será que o Brasil não pode se virar com 88% de suas terras pra os outros brasileiros*

Destacam-se outros depoimentos indígenas sobre os processos de demarcação das terras, a burocracia do governo brasileiro, a falta de políticas adequadas de atenção à saúde e

educação indígenas, bem como depoimentos sobre lutas indígenas em defesa de seus direitos nos estados de Pernambuco e do Ceará.

José Augusto Sampaio: *Na história do Brasil operou-se uma espécie de roubo da imagem do índio. Alguns de nossos literatos românticos, como o grande José de Alencar, tão caro aos cearenses e aos brasileiros, foi um dos grandes inventores desse índio irreal, do Peri, da Iracema, desse índio que não existe e que é mera projeção dos valores cristãos, inadequadamente lançados sobre índios.*

Novamente são destacados excertos de entrevistas com pessoas no centro da cidade de Fortaleza:

“O índio é uma pessoa que carece poderosamente da palavra de Deus”

“Hoje já está tudo misturado”

“Inocente, meigo e muito inteligente”

“O índio brabo tem medo de gente, ele... acho que é capaz até de comer, né?”

“A minha avó, a mãe da minha mãe contava que a mãe dela era índia, que foi pega no mato, levada pro meio dos brancos, como diz o índio, e lá ela foi civilizada.”

“Eu conheci um em Aratuba que comia carne cruazinha”

“Tem muito cabra enrolando aí querendo se passar por índio”

“Os índios de antigamente eram inocentes, hoje os índios não são mais inocentes.

“O índio ele é um cristão, mas não é como nós, ele não tem a educação que nós temos”

“Eu preferia o índio que vestisse só pena mesmo, hoje em dia está vestindo jeans, muito descaracterizado”.

Destaques para uma escola indígena, na qual as crianças estão pintadas e usam roupas confeccionadas com fibras vegetais. Os professores avaliam a importância da educação escolar dizendo ser ela um espaço para aprender novos conhecimentos, necessários às suas comunidades. Uma professora acentua o lugar social da escola num contexto mais amplo de lutas políticas, afirmando que *“a escola reforça a luta, e a luta reforça a escola, estamos trocando experiências e isso está nos ajudando a entender melhor como buscar nossos direitos”.*

Depoimentos de Caboquinho e Dourado Tapeba assinalando para a importância das organizações indígenas e da articulação com outros movimentos sociais, na busca pela garantia dos direitos assegurados na Constituição Federal. Enquanto isso, segue-se imagens de povos indígenas participando de mobilizações, movimentos, marchas e atos de protesto. Encerrando os depoimentos, um professor indígena afirma: *“esperamos que com esse*

trabalho que estamos desenvolvendo a população branca aprenda a respeitar a nós como cidadãos índios, como cidadãos com nossas várias formas de sermos e de nos comportarmos”.

Destaca-se, na seqüência, imagens de povos indígenas dançando um *toré* em um espaço de mobilização popular. Esta imagem vai sendo gradativamente substituída por outra, de crianças e adultos, em uma praia, dançando em círculo, de mãos dadas ao entardecer, tendo como fundo musical a mesma melodia que inicia o filme.

Anexo 3

RELAÇÃO DE ALGUNS SITES QUE ABORDAM A TEMÁTICA INDÍGENA

1- Páginas contendo informações gerais sobre povos indígenas

www.cimi.org.br

Site do Conselho Indigenista Missionário, uma entidade da Igreja Católica – ligada às pastorais sociais. O Cimi foi criado em 1972, e desde então atua na defesa dos direitos indígenas, especialmente à terra. O Site contém links sobre os povos indígenas, com reportagens, matérias, notas políticas, pronunciamentos indígenas. Apresenta matérias relativas a participação indígena em fóruns, mobilizações, etc... Há informações específicas sobre direitos indígenas, processos de demarcação das terras, educação, saúde, entre outros, bem como uma galeria de fotografias atuais de alguns povos indígenas.

O Link “Povos Indígenas no Brasil” dá acesso a uma listagem, em ordem alfabética, com classificação de tronco linguístico, localização e população, no país.

www.funai.gov.br

Site da Fundação Nacional do índio, órgão indigenista oficial, vinculado ao Ministério da Justiça. Neste site há diversos links, entre eles um denominado “ Os índios” , que traz artigos antropológicos sobre os povos indígenas, e informações gerais, bem como fotografias.

www.socioambiental.org

Página do Instituto Sócio Ambiental, que aborda diferentes assuntos relativos aos Povos Indígenas no Brasil. Há um link chamado “Enciclopédia dos Povos Indígenas” que contém informações sobre quem são, onde estão, como vivem os povos indígenas, as línguas faladas. As informações sobre os diferentes povos estão organizadas em forma de verbetes, o que facilita o acesso. Possui ainda um interessante mapa etnográfico e um link contendo textos e falas indígenas.

www.anai.org.br

Site da Associação Nacional de Ação Indigenista, Organização não-governamental que desenvolve atividades de divulgação e promoção dos direitos dos povos indígenas da região Nordeste do Brasil.

<http://www.ambientebrasil.com.br>

Este é um portal focado em questões do Meio Ambiente “A missão do Portal é estimular a ampliação do conhecimento ambiental e a formação de uma consciência crítica sobre os problemas e soluções para o meio ambiente” Conforme afirmam na apresentação do site.

Neste portal há um link “Índios”, no qual são reunidas reportagens e matérias publicadas em jornais e revistas, com assuntos gerais e informações que adquirem visibilidade na imprensa escrita.

www.trabalhoindigenista.org.br

Site do Centro de Trabalho Indigenista- CTI - Organização não-governamental com sede em São Paulo e atuação em várias regiões do país. O site traz notícias atuais, papers sobre questões relacionadas à causa indígena, links sobre alguns povos indígenas: guarani, matis, terena e timbira, como também e uma galeria de fotos.

www.opan.org.br/opan_default.asp

Site da Operação Amazônia Nativa- OPAN, entidade indigenista com trabalhos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Site com notícias sobre os povos indígenas, de modo especial os povos do estado do Mato Grosso. Possui uma seção de textos sobre a causa indígena e links relacionados.

<http://www.videonasaldeias.org.br/abertura/index.html>

Trata-se de um site que discute e divulga processos de apropriação e uso do vídeo por diferentes comunidades. É possível acessar links que relatam processos de produção de vídeos, bem como textos analíticos, comentários de pessoas que participaram do processo e de projetos que tiveram lugar em comunidades indígenas em todo o Brasil.

www.laced.mn.ufrj.br

O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Divulga informações sobre trabalhos em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado

variados - desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas, enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam.

www.abant.org.br

Site da Associação Brasileira de Antropologia

2- Páginas direcionadas para escolas/ pesquisas

<http://www.museudoindio.org.br>

Página com informações, notícias, e uma página dedicada a crianças, com informações e atividades.

<http://orbita.starmedia.com/~i.n.d.i.o.s/dooley/gndc.htm>

Site que contém um dicionário guarani-português

<http://www.museudoindio.org.br>

Site do Museu do índio, possui uma sessão dedicada a pesquisas escolares, com links como: diversidade cultural dos povos indígenas; População indígena no Brasil; As línguas indígenas; As Terras Indígenas; Cerâmica Indígena; Contribuições indígenas à cultura brasileira; Mito e Cosmologia. Organizações indígenas; Os Guarani no RJ.; Os povos indígenas e suas relações com a natureza; Os primeiros habitantes do Brasil.; Por que dia 19 de abril é o Dia do Índio? Também dispõe de um amplo acervo fotográfico.

www.suapesquisa.com/indios

O site contém links sobre: Sociedade indígena, Escravidão e miscigenação, cultura indígena, índios brasileiros, educação indígena, arte indígena, tribos indígenas do Brasil, línguas indígenas, contato entre índios e portugueses.

http://educaterra.terra.com.br/almanaque/indios_1.htm

Almanaque Terra – site com informações gerais sobre população indígena, povos, línguas. Contém também um dicionário da língua Tupi. A fonte da maioria das informações é Eduardo Bueno/ Zero Hora

www.fundaj.gov.br/docs/pe/pe0035.html

Site criado pela Fundação Joaquim Nabuco

3 - Páginas criadas por comunidades ou por escolas indígenas

www.rabarsa.com/pataxo

Site da Aspectur - Associação Pataxó de Ecoturismo - Informa sobre o projeto de ecoturismo, turismo cultural e educação ambiental desenvolvido pela entidade na Reserva Pataxó da Jaqueira (Bahia).

www.cir.org.br

Site do Conselho Indígena de Roraima - Organização indígena que representa os povos do Estado: Wapixana, Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai Wai, Yanomami e Yekuana. O site traz notícias sobre a questão indígena no estado de Roraima e outros acontecimentos relativos a luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil.

www.culturaguarani.hpg.ig.com.br/index.html

Associação Guarani Nhe'em Porã - entidade ligada à aldeia Krukutu, no extremo sul do município de São Paulo.

www.wara.org.br

Site da Associação Xavante Warã - A organização, ligada à aldeia Idzô'uhu, no Mato Grosso, apresenta-se e divulga aspectos da vida xavante contemporânea.

www.civaja.hpg.ig.com.br

Site do Conselho Indígena do Vale do Javari – Civaja, Organização dos índios dessa região do sudoeste do Amazonas.

www.coiab.com.br

Site da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – Coiab, que reúne na sua base política 75 organizações e 165 povos indígenas. O Site traz informações e notícias sobre os povos indígenas da Amazônia.

www.danielmunduruku.com.br

Site pessoal do escritor e contador de histórias, Daniel Munduruku (PA)

www.xukuru.de

Site criado pelos professores Xukuru, de Pernambuco para divulgar aspectos da cultura e das lutas deste povo.

<http://www.ideti.org.br>

Site do Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas - uma organização não governamental criada e dirigida por pessoas indígenas de várias etnias, com o objetivo de proteger, resgatar, divulgar e promover a cultura e o conhecimento dos povos indígenas do Brasil.

www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/indio

Coletânea de fotografias sobre povos indígenas latino-americanos.