

SONIA APARECIDA VERGA BRUMATTI

**IDENTIDADE INDÍGENA: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE
ESTUDANTES INDÍGENAS DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE
VARGAS DE DOURADOS-MS**

CAMPO GRANDE

2007

SONIA APARECIDA VERGA BRUMATTI

**IDENTIDADE INDÍGENA: ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE
ESTUDANTES INDÍGENAS DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE
VARGAS DE DOURADOS-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com vistas à obtenção do título de Mestre em Letras – Área de concentração: Lingüística e Semiótica.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Pacheco Limberti.

CAMPO GRANDE

2007

*Ao meu esposo Carlos
e à minha filha Carla Vitória,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria se realizado sem a contribuição efetiva de muitas pessoas; a elas expresso o meu sincero reconhecimento:

À Profa. Dra. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti, que, com proficiência indiscutível, orientou o trabalho em todas as suas fases. A ela agradeço não apenas pela segurança teórica na orientação, mas também pela paciência, pela compreensão e pelo apoio demonstrados nos momentos difíceis e, sobretudo, pela confiança profundamente estimuladora, manifestada ao longo destes dois anos;

Às professoras Dra. Maria José de Toledo Gomes e Dra. Marina Wenceslau e às colegas Doralina Jara e Marilze Tavares, pela colaboração inestimável prestada na fase em que esta pesquisa era ainda apenas uma idéia nebulosa;

À direção da Escola Estadual Presidente Vargas, na pessoa do Sr. Nei Elias Coinethe de Oliveira e, especialmente, à coordenadora Zoida Fátima Gomes Paurosi, pela disponibilidade em ajudar em todas as minhas solicitações;

À amiga Maria Peixoto, companheira inseparável nas alegrias e nas tristezas desta jornada, pelo carinho e pela compreensão demonstrados ao longo de nossa convivência;

À companheira Antônia Joana da Silva, pela calorosa acolhida em seu lar e pelas reflexões edificantes tecidas no período em que eu cumpria os créditos das disciplinas do Mestrado em Estudos de Linguagens;

A Eunice dos Santos Jatobá, que, com carinho especial, cuidou da pequena Carla Vitória, dando-me a tranquilidade necessária para que eu pudesse me dedicar ao trabalho;

À minha irmã Adelina Verga Brumatti, ao meu cunhado Antônio Brumatti Neto e aos meus sobrinhos Bruno Cezar Verga Brumatti, Náthalie Verga Brumatti e Amanda Verga Brumatti, cujo carinho, apoio e compreensão integraram-nos no próprio alicerce deste trabalho;

Às minhas amigas Zélia Maria Cabral Silva e Lizandra Schuiaga, pessoas de “almas perfumadas”, com cujo apoio, carinho e solidariedade se pode sempre contar;

A Ceila Reis da Rosa e ao José Adilson Vasconcelos (Branco), padrinhos da Carla Vitória, companheiros na construção e na reconstrução de relações fraternas no decurso da nossa convivência;

A Mirian Xavier e ao Jonas Marques, pela amizade e pela confiança estimuladoras;

Aos estudantes indígenas, que cederam seus textos para que este trabalho se efetivasse;

Aos professores do Mestrado em Estudos de Linguagens, pelo muito que ensinaram e aos colegas de Mestrado, pelo carinho e pelo respeito mútuos;

À Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel e ao Prof. Dr. José Genésio Fernandes, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação;

À Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos, pela preciosa colaboração na leitura e nos ajustes finais desta dissertação;

A todos aqueles (as) que, mesmo não citados nominalmente, direta ou indiretamente, me auxiliaram na realização desta pesquisa;

A Deus, pela graça da vida, da inteligência, da força para realizar esta pesquisa e, sobretudo, por me ter concedido a graça de poder contar com a participação de todas essas pessoas na execução deste trabalho.

Será que a liberdade é uma bobagem?...
Será que o direito é uma bobagem?...
A vida humana é que é alguma coisa
a mais que ciências, artes e profissões.
E é nessa vida que a liberdade tem um
sentido, e o direito dos homens.
A liberdade não é um prêmio,
É uma sanção.
Que há de vir.

(Mário de Andrade)

RESUMO

Identidade Indígena: algumas características de estudantes indígenas da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados – MS é um trabalho de análise semiótica cujo objetivo é investigar como adolescentes indígenas – habitantes da Reserva Indígena de Dourados – constroem suas identidades, por meio de redações, em contexto escolar não-indígena. A análise de 24 textos, produzidos por sete estudantes indígenas, constrói o plano de conteúdo (estruturas fundamentais, narrativas e discursivas), enfatizando os mecanismos discursivos utilizados por esses adolescentes para construírem seus simulacros identitários. Do discurso desses meninos e meninas, em seu conjunto, emerge a imagem de um sujeito índio que assumiu, como seus, valores e práticas da sociedade não-índia e que, ainda assim, é discriminado por sua alteridade.

Palavras-Chave: Identidade; identidade indígena; Semiótica; significação; representação.

ABSTRACT

This work entitles *Indigenous identity: some aspects of indigenous students of the public school Presidente Vargas* – Dourados, Mato Grosso do Sul State – is based on semiotics analysis. The investigation aims how indigenous adolescents – who live in an indigenous community in Dourados' city – build their own identity in a scholastic context which doesn't belong to aboriginal culture. The analysis of twenty-four texts elaborated by seven indigenous students demonstrated the meaning ground (basic structures, narratives and discourses) emphasizing the elements of the discourse, which are used by the adolescents to build their identities' *simulacra*. From the discourse of the indigenous adolescents emerges the image of an Indian who internalized values and practices of a different community. Even so the otherness of the aboriginal community is discriminated.

Keywords: Identity; indigenous identity; Semiotics; meaning; image.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	10
1.Apresentação.....	10
2.Contextualização.....	12
3.A Reserva Indígena de Dourados e a questão das etnias.....	15
4.Aspectos conjunturais e teóricos.....	19
5.A convivência com os indígenas e o discurso científico.....	21
6.As condições de produção textual e a metodologia utilizada.....	24
7.A opção teórica.....	28
 CAPÍTULO I: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	 32
1.1. A teoria semiótica.....	32
1.1.1. O percurso gerativo de sentido.....	33
1.1.2. A Semiótica tensiva: o nível fundamental.....	37
1.2. Considerações semânticas sobre identidade, valores e ideologia.....	39
1.3. As marcas de identidade e a cultura.....	41
 CAPÍTULO II: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES INDIGENAS	 46
2.1. Textos de K.F.S.....	47
2.2. Textos de J.L.S.....	67
2.3. Textos de E.J.S.....	85
2.4. Textos de W.B.S.....	95
2.5. Textos de V.I.M.....	102
2.6. Textos de S.S.M.....	107
2.7. Textos de S.C.....	112
 CONCLUSÃO.....	 115
 REFERÊNCIAS.....	 119
 ANEXOS.....	 124
Anexo A – Textos de K.F.S.....	125
Anexo B – Textos de J.L.S.....	135
Anexo C – Textos de E.J.S.....	149
Anexo D – Textos de W.B.S.....	158
Anexo E – Textos de V.I.M.....	164
Anexo F – Textos de S.S.M.....	169
Anexo G – Textos de S.C.....	176

INTRODUÇÃO

1. Apresentação

Este trabalho é um estudo que se propõe a investigar aspectos da identidade de adolescentes indígenas da Reserva Indígena de Dourados, MS, através da análise de seus discursos, a fim de verificar como esses adolescentes constroem suas identidades, por meio de redações, em contexto escolar não-indígena.

Para efetivar tal estudo serão analisados 24 textos produzidos por alunos indígenas, matriculados na primeira série do Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Vargas, localizada na região central da cidade de Dourados, utilizando-se da teoria semiótica, principalmente no que se refere à identidade e à subjetividade – o “parecer ser” expresso em seus discursos.

Considerando que, para a Semiótica, a identidade se constrói por oposição à identidade do outro e que essa “identidade” do sujeito delinea-se por meio do discurso enunciado, foi construído o plano de conteúdo (estruturas fundamentais, narrativas e discursivas), para buscar estabelecer o simulacro identitário que o adolescente indígena constrói de si ao pronunciar-se sobre sua família, sobre si mesmo e sobre outros temas como nacionalismo e cotas universitárias a um enunciatário não-indígena.

Por estarem inseridos (os alunos indígenas e o professor a quem o discurso é dirigido) em uma estrutura educacional organizada para atender alunos não-índios, uma investigação que considere aspectos da identidade do estudante indígena servirá como elemento norteador para determinar quais são os valores, a visão de mundo e de ensino de língua, quais suas dificuldades em relação a isso, enfim, como se auto-identificam esses meninos e meninas que chegam ao Ensino Médio – ainda que eles possam, em seus discursos, insistir no parecer e não no ser índio.

Por outro lado (partindo do pressuposto de que o texto revelará “aspectos” da identidade desses adolescentes), servirá como ponto de partida para uma reflexão acerca da possibilidade de se repensar e redirecionar o trabalho de formação de professores e o do ensino-aprendizagem em relação ao aluno índio, de maneira a facilitar-lhe o desenvolvimento em tal processo, já que para os não-índios, principalmente os educadores, a identidade desses indígenas nessa faixa etária é quase uma incógnita e

decorre desse desconhecimento uma dificuldade muito grande em se formar professores que saibam lidar com o adolescente indígena bem como orientar os professores já formados a trabalharem de maneira mais adequada com essa clientela, pois em muitas escolas, principalmente da rede pública, há indígenas matriculados.

Há que se deixar claro que, dentro dos limites da pesquisa proposta, não se vai pretender propor ou estabelecer estratégias para redimensionar o processo de formação de professores ou para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do adolescente indígena. O que se pretende é que, ao se delinear a possível identidade desses adolescentes, o trabalho possa contribuir, servir de suporte, de orientação, para que outros educadores possam montar tais estratégias.

Na organização formal do texto da dissertação, há uma parte introdutória que trata de questões referentes à Reserva Indígena de Dourados (RID), seus habitantes e as etnias que compõem a população da Reserva; trata ainda da situação de contato entre índios e não-índios e das conseqüências desse contato e especifica as condições em que foram produzidos os textos que compõem o *corpus* do trabalho de pesquisa, a metodologia utilizada e o porquê da opção pela Teoria Semiótica enquanto instrumento de análise. Essa primeira parte do trabalho está subdividida em seis itens. Na Contextualização, faz-se referência à RID, sua extensão e o número de indígenas que aí habita, bem como a relação que os índios mantêm com a terra e com a língua – seja a portuguesa ou o guarani.

Em A Reserva Indígena de Dourados e a questão das etnias, discute-se o processo de criação de reservas indígenas, inclusive a de Dourados e como se estabelece a convivência entre as etnias guarani, kaiowá e terena no interior dessa reserva.

Em Aspectos conjunturais e teóricos, faz-se considerações acerca das razões que levam os adolescentes indígenas a se matricularem em escolas organizadas para atenderem alunos não-índios, as conseqüências desse contato cultural intenso a que esses adolescentes estão expostos e como eles se comportam em ambiente escolar não-indígena.

Em A convivência com os indígenas e o discurso científico, relata-se a situação de convívio constante entre os indígenas e a pesquisadora e como essa situação contribuiu para se eliminar, tanto quanto possível, a artificialidade que uma coleta de dados muitas vezes acaba por provocar.

Em As condições de produção textual e a metodologia utilizada, especifica-se o contexto em que os textos foram produzidos e descreve-se, sucintamente, as aulas das quais resultaram tais textos.

No tópico A opção teórica, justifica-se a escolha da Teoria Semiótica para proceder à análise do *corpus*, explicitando-se como esse instrumental teórico permitirá a compreensão da construção identitária do adolescente indígena através do discurso por ele enunciado.

O capítulo I, intitulado Reflexões Teóricas, também está subdividido em itens. São três subdivisões: na primeira há uma breve descrição da Teoria Semiótica, especificamente no que se refere ao percurso gerativo de sentido, explicitando-se a sintaxe e a semântica que integram cada um dos níveis desse percurso. Na segunda, há considerações semânticas e conceituação sobre identidade, valores e ideologia, tomando-se por base a postura teórica de Greimas e Courtés (s.d.) acerca de tais termos. Na terceira, há considerações a respeito da relação que se estabelece entre identidade e cultura apoiadas, basicamente, nos ensaios de sociossemiótica de Landowski (2002).

O capítulo II é composto pela análise do discurso dos estudantes indígenas, segundo o referencial teórico-metodológico da Semiótica, buscando-se verificar, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, como esses estudantes constroem, no texto escrito, seus simulacros identitários.

2. Contextualização

Dourados, localizada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, distante 214 km da capital, Campo Grande, é a segunda maior cidade do estado com uma população estimada em 183.000 habitantes¹. Dentro dos limites do seu território, quase em contigüidade com o perímetro urbano da cidade, situam-se duas aldeias indígenas – Bororó e Jaguapiru – que juntas formam a Reserva Indígena de Dourados.

A demarcação do espaço territorial destinado à Reserva foi efetivada em 1917, pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (órgão criado em 1910, subordinado ao Ministério da Agricultura). Esse espaço territorial, inicialmente chamado de Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, corresponde à área da Reserva Indígena de

¹ Estimativa para 2005. Informação fornecida pelo Coordenador Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Agência de Dourados. Consulta realizada em 03/08/2006.

Dourados: trata-se, segundo dados da FUNASA, de uma área de 3.475 ha, em que habita uma população de 10.084 indígenas Guarani (kaiowá e ñandeva) e Aruaque (terena)². Além do Posto de Dourados, foram criados, entre os anos de 1915 e 1935, mais sete postos indígenas, ainda existentes na região.

A população que atualmente vive na Reserva é composta por três etnias – Terena, Guarani, Kaiowá. Os índios Terena são, tradicionalmente, falantes do idioma Terena, cuja família lingüística é o Aruák. Antes de entrarem no atual território de Mato Grosso do Sul, os Terena viviam no “Êxiva” ou “Chaco” (até o século XVIII); eles habitam, atualmente, a região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai (cf. OLIVEIRA & PEREIRA, 2005). Além de em Aquidauana e Miranda, há também áreas indígenas Terena em Nioaque e um grupo significativo de índios dessa etnia na cidade de Campo Grande, compreendendo a chamada “aldeia urbana”.

Oliveira (1976), ao comparar, nos anos 50, em termos de “desenvolvimento econômico”, os Terena com os Kaiowá, destaca que há uma grande diferença entre os índios dessas duas etnias; é ainda o mesmo autor quem afirma que os Terena são mais “voltados para o exterior”; ligam-se com mais facilidade ao mercado regional, sem, entretanto, se deixarem “assimilar” pela sociedade regional (cf. OLIVEIRA, 1976, p. 87-88). Esta “abertura para o exterior” é a principal característica sociocultural dos Terena: ela “lhes teria favorecido a adaptação em ambientes diversos” e explicaria a facilidade que os índios dessa etnia têm para incorporarem ao seu “patrimônio cultural” “equipamentos culturais” de outros povos (cf. AZANHA, 2006, p. 02).

As etnias Guarani e Kaiowá compõem, juntas, a denominada “nação Guarani”. De acordo com Schaden (1974, p. 2), “Os Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Ñandeva [...], os Mbüá e os Kayová. [...] A divisão em três subgrupos se justifica por diferenças, sobretudo lingüísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não-material.” Estes três subgrupos correspondem aos dialetos “Kaiwá (Kayová), Mbiá (Mbüá, Mbyá, Guarani) e Nhandeva (Txiripá, Guarani)” (MONSERRAT, 1998, apud TROQUES, 2006, p. 34), todos originários da língua Guarani pertencente à família lingüística Tupi Guarani a qual advém do grande tronco lingüístico Tupi. Os dois grupos étnicos de língua Guarani que estão presentes na Reserva Indígena de Dourados e no sul de Mato Grosso do Sul, atualmente, são os grupos Kaiowá e Guarani (ñandeva).

² Dados fornecidos pelo Coordenador-chefe da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA – Pólo Base: Dourados. Consulta realizada em 03/08/2006.

Os três subgrupos (mencionados anteriormente) designados na literatura como Guaraní “[...] apresentam grandes similaridades do ponto de vista lingüístico, da organização social e do sistema religioso” (PEREIRA, 1999, p. 14-15). Segundo esse pesquisador, a distinção entre os três grupos não é fácil de ser evidenciada, mas as diferenças ainda que “pequenas” servem como elementos distintivos que particularizam os diferentes grupos étnicos. Nesse sentido, o autor, mesmo reconhecendo que não há “[...] um consenso sobre quais seriam os elementos distintivos de cada grupo”, chega a afirmar que, no contexto da reserva indígena de Dourados (com a presença dos Terena), a distinção entre os grupos “parece ser mais social do que étnica, na qual, as pessoas pertencentes a cada um destes grupos manipulam os marcadores que compõem o sistema multiétnico” (PEREIRA, 1999, p. 14-15).

Para os índios, toda a esfera do cotidiano está vinculada ao sagrado: eles agem e interagem em relação aos problemas concretos a partir dessa visão de mundo, cujo projeto de vida é chegar ao *Teko Marangatú* (jeito de ser sagrado, primordial). Eles acreditam na existência do *Tekohá*³ cujas características físicas e geográficas são específicas: trata-se de um espaço físico limitado por colinas, matas e campos; não é qualquer terra: é algo divino, oferecido pelo Deus criador somente para eles. O conceito de terra está intimamente relacionado à idéia de terra enquanto vida; é uma concepção que aponta este espaço como um lugar no qual se vive o bem viver, é um lugar no qual se vive o *teko*: sem *tekohá* não há *teko*; sem a materialidade da terra não há possibilidade de construir o ser cultural. Assim, de maneira geral para o indígena, a terra é de fundamental importância porque a ela se vincula todos os demais aspectos de sua existência: dela dependem seu sustento material, sua identificação étnica e cultural; além disso, o espaço físico da aldeia é o lugar onde se realiza o seu modo de ser índio (cf. MONTEIRO, 2003, p. 11).

Na Reserva Indígena de Dourados, as condições de vida da população Guaraní e Aruaque apresentam problemas cuja compreensão e soluções tornaram-se um grande desafio: o espaço territorial da aldeia é pequeno, insuficiente para que o número de indígenas que nela habita possa praticar a agricultura de subsistência, atividade comum a esses grupos étnicos. Em face dessa situação, muitos índios são levados a trabalhar em

³ “TEKO pode ser entendido como ser, jeito de ser, estado de vida, hábito, costume, a maneira de viver específica dos kaiowá, o lugar onde se vive conforme os próprios costumes” (MONTROYA, 1876, p. 37); “Há significa instrumento com o qual se faz as coisas, lugar, intento. TEKOHÁ pode ser entendido como um lugar onde se realiza o TEKO, o lugar onde se vive conforme os próprios costumes” (MELIÁ, 1980, p. 47); “Para o guarani, o TEKOHÁ tem características físicas e geográficas específicas. É algo divino, oferecido pelo Deus criador a eles” (LIMBERTI, 1998, p.10).

fazendas e usinas da região permanecendo longos períodos afastados da família. Muitas mulheres índias, com suas crianças pequenas, vão à cidade – a pé ou de carroça – vender mandioca e milho; não raro pedem roupas, calçados e “pão” (comida) para suprirem suas necessidades básicas.

Mas mesmo com todos esses problemas, os índios resistem às pressões geradas pelo confronto cultural a que são continuamente expostos e preservam parte de sua cultura: os mais velhos transmitem seus ensinamentos a um grande número de jovens, que se tornam responsáveis por manterem essa cultura. Esses jovens, em sua maioria, aprendem a Língua Portuguesa apenas quando vão à escola e muitas vezes – tal qual os adultos – só fazem uso dela para se comunicarem com não-índios. É no idioma materno – o guarani ou o terena – que entre si os índios geralmente se comunicam, configurando-se, este, como sendo um elemento essencial para a manutenção da unidade (e mesmo da identidade) do grupo.

3. A Reserva Indígena de Dourados e a questão das etnias

A presença indígena na área que corresponde ao Estado de Mato Grosso do Sul (MS) é bastante anterior à “conquista européia”; havia uma presença expressiva de diversos povos indígenas na região por ocasião do “descobrimento do Brasil”. Entretanto, de acordo com Jorge Eremites de Oliveira (2001, p. 119), entre os séculos XVI e XVIII, espanhóis, jesuítas e bandeirantes paulistas adentraram na Bacia Platina percorrendo esporadicamente este território dando início ao violento “[...] processo de conquista e colonização do atual território sul-mato-grossense, do qual conseguiram sobreviver apenas alguns grupos indígenas”. Dados recolhidos por Troques (2006, p. 30) apontam para um contingente populacional superior a 58.000 indígenas espalhados por diversas regiões de Mato Grosso do Sul (o segundo estado com o maior número de habitantes indígenas do país), compondo uma “população” formada por diversas etnias: Guató, Ofaié-Xavante, Kadiwéu, Terena, Kinikinawa, Kaiowá, Guarani e “povos vindos de outros lugares” – Kamba (originários da Bolívia) e Atikum (vindos de Pernambuco).

O processo que resultou na criação das reservas indígenas no Estado remonta ao período da expansão capitalista (passagem do século XIX para o século XX) em que, devido aos processos de colonização não-indígena, surgiram intensos conflitos fundiários em função da ocupação pastoril e da exploração da erva-mate. O surgimento

das atividades agropastoris motivou a constituição de arraiais e cidades afetando irreversivelmente as áreas habitadas pelas populações indígenas ainda existentes na região, posto que o espaço geográfico correspondente ao atual Estado de Mato Grosso do Sul passou a ser efetivamente ocupado e explorado pelos não-índios. De acordo com Monteiro (2003, p. 31),

Ao longo dos séculos, os brancos foram se aproximando da região ocupada pelos índios de início apenas tangenciando-a para, posteriormente, irem ocupando os territórios dos Guarani [Kaiowá e Nandeva] mais densamente. Dentre as alternativas de sobrevivência restou às populações indígenas o seu engajamento como mão-de-obra dos grandes ervateiros que se estabeleceram na área. O ‘disciplinamento’ das relações entre índios e brancos no Mato Grosso implicava o reconhecimento dos territórios indígenas e sua conseqüente demarcação.

A necessidade do reconhecimento e demarcação dos territórios indígenas a que Monteiro faz menção é que levou à criação das reservas, inicialmente denominadas de Posto Indígena (no caso de Dourados, Posto Indígena Francisco Horta Barbosa). De acordo com Troques (2006, p. 31), com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, o sistema de reservas indígenas passou a ser considerado uma “necessidade” para assegurar a intervenção do Estado em certos conflitos relativos à posse de terras e “proteger” os índios que eram explorados pelos ervateiros da região. Por outro lado, com a criação das reservas, o governo poderia “liberar” o restante do território para os colonos. Além disso, com a população indígena concentrada em locais específicos, facilitava-se o acesso à sua mão-de-obra “farta” e “barata”. Cabe observar, em face dessa situação, que havia uma intenção clara do Estado em transformar os indígenas em trabalhadores nacionais “integrados” à população não-indígena; segundo Monteiro (2003, p. 31), “[...] o próprio Serviço de Proteção aos Índios servia como agenciador de índios para o trabalho de extração da erva-mate.”

Assim, entre os anos de 1915 e 1928, o SPI reservou aos kaiowá e aos guarani do sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) oito áreas de terra. De acordo com Brand (1997, apud TROQUES, 2006, p. 32) estas áreas correspondem a: 1) Benjamin Constant (1915, município de Amambai); 2) Francisco Horta Barbosa (1917, município de Dourados); 3) José Bonifácio ou *Te’ yí* (1924, município de Caarapó); 4) Sassoró ou Ramada (1928, município de Tacuru); 5) Limão Verde (1928, município de Amambaí); 6) *Takaperi* (1928, município de Coronel Sapucaia); 7) *Pirajuy* (1928, município de Paranhos); 8) Porto Lindo (1928, município de Japorã). Esses “espaços” territoriais

destinados aos indígenas somavam um total de 18.297 hectares e localizavam-se próximos a recém-criados centros urbanos; os dois últimos mencionados acima destinavam-se aos guarani e os demais eram destinados aos kaiowá. Em relação ao Posto Indígena Francisco Horta, Monteiro (2003, p. 33) menciona o relatório do inspetor interino Antonio Estigarribia, de 1927, no qual se lê:

É o mais antigo de nossos postos ervateiros e está situado nas proximidades de Dourados, com cujo patrimônio se limita (Município de Ponta Porã). Na sede do posto foi feita uma boa casa para residência do encarregado e escola e, em arrumamento fronteiro, diversas casas para índios em pequenos lotes demarcados.

Essa área destinada ao Posto posteriormente passou a ser denominada de Reserva Indígena de Dourados; foi “criada”, pois, em 1917, mas só obteve o título definitivo em 1965. Em relação à extensão dessa área, Monteiro (2003, p. 39) afirma:

As terras compreendem 3.539 ha e estão tituladas de acordo com o Decreto nº 404 de 03/09/1917 e registradas às folhas 82, do livro nº 23, em 14/02/1965, no Cartório de Registro de Imóveis; na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande em 26/11/1965, conforme despacho do Secretário de Agricultura do Estado de Mato Grosso de 23/11/1965.

Segundo Wenceslau (1990, p. 113-115), “[...] a doação feita pelo presidente da Província de Mato Grosso”, era de um lote de 3.600 ha. No processo de demarcação, entretanto, “61 ha foram perdidos para proprietários circunvizinhos.”

Conforme mencionado acima, a área destinada à Reserva Indígena de Dourados foi reservada aos kaiowá, grupo tradicionalmente predominante na região. Mas, segundo dados de Troques (2006, p.33), “[...] se os Kaiowá foram os primeiros a ser aldeados em Dourados, os Terena e os Guarani que estavam na região vieram para a reserva logo em seguida sob a orientação do SPI” e em função de já existirem alguns índios das duas etnias na região na ocasião da criação da reserva. Nesse sentido, Monteiro (2003, p. 32) assevera que

[...] os Kaiwá estavam localizados, em sua maioria, em pequenos grupos espalhados na zona ervateira ao sul do Estado. Encontravam-se misturados com índios Terena e Guarani pelos municípios de Dourados, Ponta Porã, União. Os Kaiwá aldeados encontravam-se nos postos indígenas Francisco Horta, no município de Dourados, José Bonifácio (Tey-Cuê), município de Ponta Porã, e subposto União (Nhu-Verá).

A convivência das três etnias dentro dos limites da Reserva resulta em uma composição étnica singular e atípica posto que cada etnia apresenta características que lhe são peculiares. Assim, a Reserva Indígena de Dourados, nos termos de Oliveira (1968, p. 111), pode ser denominada de “Reserva Multitribal”; para Pereira (2004), o contato entre essas três etnias e entre os não-índios que vivem dentro da Reserva ou nas suas proximidades propicia o estabelecimento de uma complexa rede de relações configurando um “sistema multiétnico” de relações: esse sistema multiétnico “[...] pressupõe a existência de rede de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema” (PEREIRA, 2004, p. 274).

As relações partilhadas pelas diferentes etnias que habitam a Reserva de Dourados não raro são permeadas por conflitos. Esses conflitos se estabelecem, muitas vezes, em função de características específicas, próprias de cada etnia. Para Pereira,

O modelo hegemônico do indigenismo praticado nesta área identifica os Terena como mais aptos e receptivos às iniciativas de desenvolvimento e integração à sociedade nacional. Os Kaiowá estariam no pólo oposto, considerados como os mais apegados aos seus próprios valores, enquanto os Nandeva constituiriam uma categoria intermediária entre Kaiowá, com quem o parentesco lingüístico e cultural é indisfarçável, e os Terena, entre os quais realizam preferencialmente suas escolhas matrimoniais (PEREIRA, 1999, p. 16).

Essa maneira de identificar os grupos étnicos levou a um entendimento de que os Terena seriam “os mais desenvolvidos” e superiores aos demais; os guarani viriam a seguir e, por último os Kaiowá, os quais, por serem considerados os “mais atrasados”, nutririam um forte “sentimento de inferioridade” em relação às outras etnias a ponto de esconderem a própria identidade étnica (cf. TROQUES, 2006. p. 42).

Ainda segundo Troques, esse entendimento levou algumas pessoas, na Reserva Indígena de Dourados, a assumirem identificação diferente da assumida por seu grupo familiar: muitos indígenas que hoje se identificam como Guarani ou Kaiowá foram (quando crianças) registradas pelos pais como Terena no posto da FUNAI e alguns pais registraram as crianças como não-índias nos cartórios da cidade. De acordo com a pesquisadora, esse fato – que pode ser constatado a partir dos registros de alguns alunos das escolas que atendem alunos da Reserva – sofreu uma inversão após a década de 80. Assim, algumas pessoas que se identificavam como Terena passaram a assumir a identidade étnica Guarani ou Kaiowá:

[...] atualmente, os Kaiowá fazem questão de se auto-identificar como Kaiowá afirmando sua 'alteridade' em relação aos demais grupos. Assim como os Guarani gostam de ser chamados Guarani, os Terena também se auto-identificam como Terena. [...] dificilmente, um Guarani aceita ser identificado como Kaiowá, assim como um Terena, geralmente, não gosta de ser confundido com um Guarani (TROQUES, 2006, p. 42).

4. Aspectos conjunturais e teóricos

A Área Indígena de Dourados está localizada muito próxima à cidade de Dourados; dividindo-a, está a Rodovia MS 156, que liga o município de Dourados ao de Itaporã. Dessa posição geográfica resulta um contato constante entre índios e não índios: aqueles vão à cidade freqüentemente; estes circulam nas proximidades da Reserva constantemente. Em função de essa situação de contato intensificar-se cada vez mais, é sempre crescente o número de indígenas matriculados em escolas públicas do município, fora dos limites da aldeia. Muitos desses jovens, ao terminarem o ensino fundamental em uma escola da aldeia, buscam as escolas da cidade para fazerem o ensino médio; é comum haver indígenas matriculados principalmente nas escolas da região central de Dourados, por serem as mais próximas da aldeia. Uma delas é a Escola Estadual Presidente Vargas: a maior e mais central escola da cidade, com uma média de 2.500 alunos matriculados nos três turnos. Em quase todas as turmas das três séries do ensino médio há uma média de três alunos indígenas.

Essa situação não é recente e há bastante tempo discutem-se as razões que levam um indivíduo de uma comunidade indígena à escola e os efeitos que esta produz naquela. GOMES (1983, p. 75-76), ao realizar pesquisa relacionada à alfabetização indígena na reserva de Dourados, afirma:

Procurando apreender os fatores que compelem o elemento indígena a se matricular numa determinada escola, constata-se que a causa básica reside justamente na situação de contato, especialmente se o convívio do indígena ocorre com determinados segmentos da sociedade nacional onde a escrita desempenha um papel de fundamental importância. Seja simplesmente para lutar pela sobrevivência numa sociedade tecnologicamente mais complexa e de cultura totalmente diversa, seja para diminuir a intensidade com que é discriminado social e economicamente, o índio acaba tendo que aprender a entender o que dizem e escrevem os elementos da sociedade nacional. [...] Assim, o índio acaba por procurar na escola meios que lhe facilitem a sua comunicação e interação com os elementos da sociedade com que está em contato para 'não ser enganado nas contas', para não ser mais

considerado ‘um bugre selvagem’, enfim, para conseguir sobreviver, ainda que isto lhe traga consequências desastrosas.

As “consequências desastrosas” a que se refere Gomes dizem respeito ao estrangulamento do sistema cultural indígena, posto que a exposição constante e sistemática a uma outra cultura não é um acréscimo, mas pode significar o sufocamento da cultura já existente e causar a desagregação cultural, gerada pela imposição de novos e estranhos valores veiculados pelo código lingüístico a ser aprendido na escola.

Também Limberti (1998, p.12), ao discutir as consequências do contato cultural intenso a que estão expostos os indígenas, afirma que

[...] o período mais delicado e suscetível a essa exposição é a fase não adulta, em que o ser humano está ainda em formação. Os adultos também sofrem as consequências do confronto cultural, porém os valores mais arraigados e internalizados apresentam uma resistência um pouco maior, sem deixar de receber abalos nos alicerces de suas convicções e infiltrações de valores novos e antagônicos.

Assim, se alguns índios mais velhos persistem na luta pela preservação de seus costumes (em relação à terra, à constituição da grande família...), da identidade ideológica e cultural do grupo, uma grande maioria, principalmente os mais jovens (há 2.290 indígenas na faixa etária entre 10 e 20 anos: 479 Guarani, 1213 Kaiowá, 595 Terena e 3 Kadiwéu)⁴ perdem (ou abandonam) paulatinamente muitas de suas características (modo de ser, de se vestir, de se comportar). Segundo Limberti (1998: 11), só lhes restam de genuínas a aparência física (herança genética) e a língua (herança cultural).

E ainda assim, em relação à língua, a maioria dos adolescentes⁵ indígenas que chega ao ensino médio parece (ou quer fazer parecer) não mais ter o domínio de uma outra língua que não a Língua Portuguesa. Isso quando consegue chegar a esse nível de escolaridade.

Matriculados em escolas de não-índios, esses adolescentes se misturam aos demais para se tornarem “invisíveis” ou formam pequenos grupos que se destacam entre os outros alunos. Em sala de aula, eles optam pelo “silêncio”, pela não manifestação – quer em relação à pertença a um determinado grupo étnico, quer em relação ao que é

⁴ Dados fornecidos pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA – Pólo Base: Dourados. Consulta realizada em 04/08/2006.

⁵ O termo “adolescente” é empregado aqui – como em todo este trabalho – com o significado que lhe atribui a sociedade não-índia. Segundo CARVALHO; NICOLLETTI; THOMAZ de ALMEIDA (2005), não há, entre os Guarani, essa categoria.

trabalhado em sala de aula. Mesmo consentindo com a ordem estabelecida para o comportamento em ambiente escolar não-indígena – já que aceitaram freqüentá-lo – esses meninos e meninas se movimentam dentro desse espaço do outro (não-índio) de maneira muito própria: buscando estar sós ou formando pequenos grupos, pouco se manifestam verbalmente – maneira de agir que os distingue da maioria dos alunos não-índios; comportamento que preserva a diferença – “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’” (CERTEAU, 1994, p. 104).

5. A convivência com os indígenas e o discurso científico

O discurso científico caracteriza-se pela objetividade. E uma das qualidades exigidas do pesquisador é que ele consiga manter-se neutro diante do *corpus* a ser analisado, que marcas de subjetividade sejam eliminadas de seu trabalho.

Diante disso, no caso de nossa pesquisa, algumas considerações são importantes, haja vista que os textos que compõem o *corpus* analisado foram produzidos em trabalho realizado por nós, a pesquisadora. Tomamos agora a palavra em primeira pessoa para relatar fatos e dados importantes que devem ser levados em consideração tanto no juízo a respeito da interferência da pesquisadora no processo de coleta dos dados, quanto na espontaneidade dos alunos na produção dos textos: os textos produzidos pelos alunos são resultado de aulas de produção textual por mim ministradas no ano letivo de 2006, especificamente no segundo bimestre e início do terceiro desse mesmo ano.

Esse fato não compromete, a nosso ver, o critério de isenção exigido do pesquisador, posto que eu já trabalhava com esses alunos desde o início do ano e aulas de produção textual são habituais, freqüentes, ou seja, já havia uma interação entre alunos e professora de forma que produzir um texto se configurava como atividade normal de aula de Língua Portuguesa; além disso, aos alunos, não lhes fora dito que os textos seriam objeto de análise, o que talvez pudesse levá-los a construir discursos diferentes dos produzidos já que o enunciador constrói seu texto tendo como parâmetro o simulacro de seu enunciatário, ou seja, eles tinham diante de si o simulacro do enunciatário-professora (com a qual conviviam semanalmente) e não o do enunciatário-pesquisadora.

O convívio constante com os adolescentes em ambiente escolar também nos permitiu a observação de alguns fatos que servem para atestar a veracidade das afirmações acerca da postura do índio diante do não-índio.

Em primeiro lugar, os adolescentes indígenas parecem querer passar despercebidos entre os outros adolescentes; tentam “misturar-se” aos demais para se tornarem “invisíveis”. Isso, porém, é impossível porque há algumas posturas que os caracterizam: se há mais de um indígena na mesma sala, eles se sentam sempre próximos um do outro e quando há atividades coletivas formam grupos isolados; se há apenas um indígena matriculado na sala, invariavelmente ele pede remanejamento para outra em que haja colegas índios. Em relação a esse pedido de remanejamento, os professores normalmente são orientados a “autorizarem” essa mudança (são os professores que discutem e decidem juntamente com a coordenação pedagógica da escola os pedidos de remanejamento feitos pelos alunos) porque já ficou constatado que se um aluno indígena permanece sozinho em determinada turma, ele desiste de freqüentar a escola; a necessidade da convivência grupal para os indígenas é, pois, fato considerado como natural por professores e coordenadores e a mudança de sala é sempre concedida a eles sem maiores discussões. Em ambiente escolar esses adolescentes são muito retraídos, falam pouco e quase nunca fazem observações ou levantam questões acerca do que está sendo discutido em aula; não fazem também uso da língua materna (guarani ou terena) - em nenhuma circunstância - diante dos não-índios.

Mas, em que pese todo esse esforço para não serem notados, há algo que os particulariza: a aparência física. São adolescentes morenos, de cabelos pretos e muito lisos (as meninas costumam usá-los longos), o rosto redondo, os olhos escuros, os lábios grossos, o nariz pequeno e levemente achatado. Essa herança genética, cujos traços são recorrentes a todos eles, permite identificá-los em meio aos adolescentes, mesmo antes de esses meninos e meninas afirmarem ser indígenas.

Há uma outra experiência por mim vivenciada que merece ser relatada, tendo em vista os diferentes comportamentos assumidos pelos indígenas em presença do não-índio.

Durante o ano de 2002, um dia por semana eu ajudava, como voluntária, na entrega de leite e de cestas básicas em um programa assistencial – o Segurança Alimentar – do Governo do Estado na Reserva de Dourados (especificamente na aldeia Bororó). O contato com os indígenas de todas as faixas etárias (nos dias da entrega

sempre estavam presentes crianças, adolescentes e adultos) possibilitou a observação de comportamentos diferenciados entre essas faixas etárias: com os pequenos que ainda não estavam na escola, a comunicação verbal era impossível porque eles geralmente não falavam português; as crianças maiores falavam português conosco, mas com os outros índios (crianças ou adultos) falavam sempre o guarani; os adolescentes e adultos falavam o português com os não-índios e usavam o idioma materno apenas quando se afastavam dos não-índios; em nossa presença dificilmente usavam o guarani, exceto em situações extremas como a que aconteceu entre sogra e nora certa vez: por ocasião da entrega da cesta básica, uma e outra vieram colocar um problema. A sogra explicou que a nora e seu filho haviam se separado e ela estava cuidando dos netos. Ela não achava justo que a cesta destinada à família do filho continuasse sendo entregue à nora, já que as crianças desta estavam sendo alimentadas por ela, a avó. Criou-se um impasse e as duas mulheres começaram a se desentender; toda a discussão entre as duas, apesar de estarem em nossa presença, se deu em idioma guarani.

Esse comportamento se modifica fora dos limites da aldeia: os índios adultos não se comunicam entre si em presença de não-índio, senão em guarani; os adolescentes parecem preferir não demonstrar saber falar outra língua que não a portuguesa diante dos não-índios. Em início de ano letivo é comum as dinâmicas de apresentação entre alunos e professores e se por vezes alguns alunos não-indígenas declaram dominar dois idiomas (português-espanhol; português-inglês), em relação aos indígenas não há essa postura: eles nunca declaram ser indígenas e tampouco que falam guarani. A informação dada por eles ao se apresentarem é, invariavelmente, o nome, a aldeia em que habitam (às vezes) e o nome da escola onde cursaram o ensino fundamental; a etnia a que pertencem nunca é mencionada nessas circunstâncias.

As diferentes posturas assumidas pelos indígenas dentro e fora dos limites da aldeia talvez mereçam uma investigação específica que não consta dos objetivos de nosso trabalho de pesquisa. As observações acerca do convívio com os índios objetivam tão somente demonstrar que, em ambiente escolar, apesar das diferenças de comportamento entre adolescentes indígenas e não-indígenas, a relação aluno (índio ou não-índio) e professor se estabelece sem maiores conflitos, ou, em outras palavras, dentro dos padrões esperados e desejados para um relacionamento entre docentes e discentes, da mesma forma como são desenvolvidas as atividades propostas para cada aula, como foi o caso da produção dos textos que compõem o *corpus*, objeto de análise desta dissertação.

6. As condições de produção textual e a metodologia utilizada

Em relação ao processo de produção dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, em função da isenção que se pretende e que é necessária para um trabalho de pesquisa, alguns esclarecimentos são necessários. O levantamento do *corpus* foi efetuado no primeiro semestre e início do segundo do ano letivo de 2006 e é composto por 24 textos de 7 adolescentes indígenas matriculados nas primeiras séries (I, J, L) do Ensino Médio – período vespertino – da Escola Estadual Presidente Vargas, instituição de ensino já mencionada anteriormente. As aulas destinadas à produção de textos seguiram seu curso normal: trabalhou-se aquilo que foi planejado como conteúdo programático para essas aulas de acordo com a ementa curricular da escola, ou seja, o trabalho relativo à produção textual desenvolvido com os alunos seria realizado seguindo os tópicos propostos da forma como foi, não porque textos produzidos pelos alunos seriam objetos de análise para uma pesquisa, mas sim porque esse trabalho constituía parte das atividades previstas para esses bimestres letivos, seguindo o conteúdo programático previsto para as primeiras séries do Ensino Médio.

Os tópicos destacados para serem trabalhados no segundo bimestre e início do terceiro foram:

- Linguagens e oralidade (Linguagens verbal, não-verbal e mista);
- A metáfora;
- A função emotiva da linguagem;
- O processo de produção do texto escrito;
- A função metalingüística da linguagem;
- A descrição;
- A metonímia;
- A narração e a dissertação: noções gerais.

Para se trabalhar esses tópicos, foram selecionados textos relacionados com o assunto a ser discutido e utilizado, como material de apoio, o livro didático adotado pela escola (SARMENTO & TUFANO. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.), por constar nele todos os conteúdos citados acima.

Os conteúdos, segundo o planejamento, foram agrupados por aula:

- Primeira aula (Conhecendo e reconhecendo-se)

Atividade 1: Formação de grupos e discussão: como eu me vejo e como o outro me define? Atividade proposta: identificar o outro com um animal ou uma fruta e justificar a escolha. Socialização das discussões. Conteúdos a serem trabalhados: a oralidade e o “falar em público”; linguagem verbal.

- Segunda aula (Eu sou...)

Atividade 1: Retomar, nos grupos, as discussões da aula anterior; escolher uma fruta ou um animal que o represente (o aluno). Atividade proposta: desenhar o animal ou fruta e justificar escolha. Socialização do resultado da atividade. Conteúdos a serem trabalhados: oralidade; linguagem verbal, não-verbal e mista; metáfora.

- Terceira aula (Eu (des)gosto de...)

Atividade 1: Discussão, nos grupos, a respeito das coisas de que se gosta e de que não se gosta. Atividade proposta: relatar para o grupo pelo menos três coisas que vê ou faz todos os dias e o que sente em relação a elas. Socialização das discussões.

Atividade 2 (tarefa): transformar a “discussão” em um texto escrito. Conteúdos a serem trabalhados: linguagem verbal; texto oral e texto escrito, função emotiva da linguagem.

- Quarta aula (A palavra: uma ponte entre você e o mundo)

Atividade 1: Nos grupos, estudo dos textos: *Auto-retrato* (Manuel Bandeira), *Traduzir-se* (Ferreira Gullar), *A viagem* (João Cabral de Melo Neto), *Isto* (Fernando Pessoa), *Maria Ruth* (Ruth Escobar). Socialização das discussões.

Atividade 2 (tarefa): proposta de produção textual a partir do tema discutido. Conteúdos a serem trabalhados: texto oral e texto escrito; função emotiva da linguagem.

- Quinta aula (Reflexões sobre o “trabalho” de escrever)

Atividade 1: Nos grupos, estudo dos textos: *Como é que se escreve?* (Clarice Lispector), *O lutador* (Carlos Drummond de Andrade). Socialização das discussões.

Atividade 2: proposta de produção textual a partir do tema discutido. Conteúdos a serem trabalhados: texto oral e texto escrito; função metalingüística da linguagem.

- Sexta aula (A descrição)

Atividade 1: Nos grupos, estudo dos textos: trecho de *O mulato* (Aluísio Azevedo), trecho de *São Bernardo* (Graciliano Ramos), trecho de *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *O Cururu* (Jorge de Lima), trecho de *Senhora* (José de Alencar). Socialização das discussões.

Atividade 2 (tarefa): proposta de produção textual a partir do tipo de texto estudado. Conteúdos a serem trabalhados: o que é descrever; descrição objetiva e subjetiva; metonímia.

- Sétima aula (A narração e a dissertação)

Atividade 1: Nos grupos, estudo dos textos: *A mudança* (Carlos Drummond de Andrade), *Os insondáveis mistérios do mundo* (Charles Kiefer), trecho de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), *Violência epidêmica* (Drauzio Varella). Socialização das discussões.

Atividade 2 (tarefa): proposta de produção textual a partir dos textos estudados. Conteúdos a serem trabalhados: características do texto narrativo; características do texto dissertativo.

Em relação a essa última aula, algumas alterações foram necessárias em função dos assuntos discutidos pelos alunos naquele momento. Após se explicitar, de maneira geral, as diferenças entre um texto narrativo e um texto dissertativo, a proposta de produção não seguiu o exposto no plano de aula porque o “assunto do momento” entre os alunos era a Copa do Mundo de Futebol. Havia sempre muita discussão a respeito: uns torciam pelo Brasil apaixonadamente, outros com menos “fervor” e outros diziam que não se importariam se o Brasil perdesse porque alguns jogadores da seleção eram muito “arrogantes”. As discussões tomaram o viés do nacionalismo, tema então proposto para a produção do texto por estar sendo naturalmente discutido em sala.

No início do segundo semestre uma outra temática gerou muita discussão dentro e fora do ambiente escolar: as cotas universitárias para negros e índios. Havia opiniões divergentes em relação ao assunto, o que gerava discussões “acaloradas” em sala de aula. Dentro desse contexto, foi solicitado aos alunos que expressassem, por escrito, a opinião deles sobre o assunto. O texto cujo tema são as Cotas é, pois, resultado dessa solicitação.

Os textos que compõem o *corpus* resultam desse trabalho realizado com os alunos e, nesse sentido, algumas observações são necessárias: as duas primeiras aulas não geraram textos verbais escritos, por isso não constam do *corpus*; nem todos os

alunos realizaram a atividade de produção textual, ou seja, dos 7 estudantes indígenas matriculados nas séries mencionadas anteriormente, um produziu 6 textos, um produziu 5, um produziu 4, dois produziram 3, um produziu 2 e um produziu apenas 1 texto; as datas expressas nas redações dos alunos não são idênticas porque alguns conseguiam realizar a atividade em sala de aula e outros a realizavam como tarefa, em casa, e datavam o texto de acordo com o dia em que o produziam (há que se mencionar que alguns não colocaram data nos textos).

Para facilitar o trabalho de análise, os textos foram digitados e as linhas numeradas, respeitando-se a grafia original das redações; os originais, entretanto, serão anexados, juntamente com os digitados, ao final do trabalho. Na análise, os textos serão citados ora por trechos, ora por inteiro em função dos dados neles expressos.

Há que se considerar, também, que o fato de o professor orientador das atividades e o analista dos textos serem a mesma pessoa não fere, a nosso ver, o princípio de isenção citado anteriormente, posto que sempre houve, por parte da pesquisadora, a consciência da necessidade de realizar um trabalho em que o grau de interferência fosse o mínimo possível para que os resultados obtidos fossem fidedignos e pudessem ser utilizados por outros pesquisadores. Conforme já mencionado anteriormente, as aulas em que se produziram os textos seguiram seu curso normal: em nenhum momento os alunos foram informados de que seus textos seriam objeto de análise⁶; não houve, pois, nenhuma alteração da situação de convívio estabelecida desde o início do ano letivo de 2006 entre os alunos e a professora, ou seja, o trabalho de produção textual se desenvolveu sem nenhuma alteração, como atividade habitual de sala de aula. Além disso, para evitar qualquer interferência mais direta no processo da produção dos textos, em nenhum deles foi realizado qualquer tipo de correção e orientação para um trabalho de reescrita: é prática comum, no trabalho com o texto, que o professor o recolha, faça anotações (“correção”) e o devolva ao aluno para que ele, através de uma atividade de reescrita, melhore os aspectos falhos de sua produção. Em relação ao *corpus*, esse procedimento não foi efetivado em função de se buscar certo distanciamento, por parte da pesquisadora, dos textos que seriam seu objeto de estudo.

Entretanto, é preciso lembrar que a própria situação de contato entre indígenas e não-indígenas não se posta como algo isento de conflitos: trata-se de um sujeito

⁶ Ao término do processo de produção textual, os estudantes indígenas foram consultados e concordaram em ceder seus textos para a análise; o Termo de Consentimento foi assinado pelo responsável legal de cada um deles.

(índio) cuja produção discursiva escrita é exposta a um *outro* (branco), que a ele se opõe para defini-lo como índio. A sua visão de mundo e da realidade sofrem uma refração com a mudança de idioma e com o próprio contato intercultural estabelecidos em ambiente escolar.

Assim, apesar de a Semiótica ter como objeto de estudo o texto, não se pode desconsiderar as coerções subjacentes às condições de produção do mesmo; alguns aspectos dessas condições serão levados, pois, em conta, no processo de análise. Em outras palavras, mesmo que os textos utilizados para análise sejam produzidos em contexto normal de sala de aula, não se pode esquecer que se trata de uma situação “estranha” ao aluno indígena: primeiro por se estar trabalhando com a língua portuguesa - o que para eles é uma segunda língua já que esses adolescentes, em sua maioria, falam guarani e são alfabetizados nesta língua – a materna; segundo, há a situação de se estar inserido em uma escola pensada para atender alunos não-índios, com professores não-índios e toda uma estrutura curricular pensada para adolescentes não-indígenas, haja vista que as escolas públicas do município não fazem nenhuma modificação em sua estrutura, curricular ou pedagógica, para atender alunos indígenas.

Considerando-se, ainda, que qualquer pessoa ao elaborar um discurso constrói um simulacro de seu destinatário, e a partir desse simulacro vai construir no texto seu próprio simulacro, a questão da construção do contexto pelo texto não pode mesmo ser desprezada, pois, segundo LEITE (2004: p.74), “A identidade e a alteridade são definidas pela relação do indivíduo na relação com outros indivíduos, isto é, cada sujeito se completa e se efetiva no relacionamento com os outros que estão à sua volta, em seu convívio. É na relação entre o Eu e o Outro que se constrói a identidade do Eu.” E, nesse caso, os outros são professor, alunos, língua e espaço não-indígenas.

7. A opção teórica

Landowski (2002), ao tratar das relações inter- e intra-subjetivas, ressalta a essencialidade do discurso para a efetivação do sentido e conseqüentemente para a construção do sujeito, quer semiótico, quer social:

De resto, se o 'discurso' (verbal, claro, mas também o do olhar, do gesto, da distância mantida) nos interessa, é porque ele preenche não só uma função de significado numa perspectiva comunicacional, mas porque tem ao mesmo tempo valor de ato: ato de geração de sentido, e, por isso mesmo, ato de presentificação (LANDOWSKI, 2002, p. X).

Ainda segundo o autor, só a práxis enunciativa é capaz de dar sentido à expressão das relações intersubjetivas ou intra-subjetivas e “[...] pode substituir uma forma de presença do outro (em geral) para si, de si para outro (este ou aquela em particular) e finalmente de si para si” (LANDOWSKI, 2002, p. X).

Procurando entender a construção da identidade do adolescente indígena através de seu discurso é que se optou pela Teoria Semiótica; esse aparato teórico-metodológico permite que se analisem discursos de qualquer natureza (verbais, não-verbais, sincréticos). Em função dos objetivos propostos para este trabalho e da tipologia dos textos produzidos pelos estudantes indígenas (descritivos e dissertativos, em sua maioria), não será possível explorar exhaustivamente cada um dos níveis do percurso gerativo de sentido ou centrar a análise em apenas um deles.

Dessa maneira, nos textos, de forma geral, serão analisados componentes de todas as etapas do percurso, atribuindo-se, entretanto, um destaque mais acentuado ao nível discursivo, por serem as estruturas discursivas “[...] mais específicas, mais complexas e ‘enriquecidas’ semanticamente” (BARROS, 2005, p. 53).

Como o discurso verbal é essencial para a construção do simulacro identitário do sujeito, é mister considerar com qual noção de texto se trabalha em Semiótica. Segundo Barros (2005, p. 7-8), um texto pode ser definido como a junção de duas formas complementares: como objeto de significação (“o que o texto diz”) e como objeto de comunicação (“como o texto diz o que diz”). A semiótica examina, pois, “os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 8). Assim, partindo dessa concepção de texto, será possível construir o conceito de identidade que o índio tem de si mesmo e do “outro” (não-indígena), demonstrar os processos discursivos pelos quais sua subjetividade se manifesta e investigar outros fatores contextuais ou sócio-históricos que produzem sentido (as causas de desagregação desse povo; as razões do processo de desaculturação e conseqüente transformação da identidade desse grupo cultural...) em seu discurso.

Outro conceito relevante para os nossos estudos é o de percurso gerativo de sentido, que, segundo Greimas e Courtés (s.d., p. 206-209), representa com clareza o

engendramento discursivo da significação, que é comum a todos os discursos possíveis, verbais ou não-verbais. Para os mesmos autores, a expressão percurso gerativo designa a economia geral de uma teoria semiótica, quer dizer, na perspectiva da geração, isto é, postulando que todo objeto semiótico pode ser definido segundo um percurso que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto.

A análise dos três níveis (fundamental, narrativo e discursivo) que compõem o percurso gerativo de sentido permitirá que se estabeleçam quais são os valores veiculados nos textos dos adolescentes indígenas e quais são marcados com traços de euforia ou de disforia. No nível fundamental, tanto o modelo do quadrado semiótico proposto por Greimas e Courtés (s.d.) quanto o proposto por Fontanille e Zilberberg (2001) servirão de suporte para representar as relações entre o sujeito índio e o valor investido em determinados objetos.

Além disso, por haver um contato constante e próximo entre índios e não-índios, o confronto cultural é intenso. Essa relação entre sujeitos (índios e não-índios) configura-se como uma relação destinador-destinatário em que o sujeito que doa os valores modais é o destinador (geralmente o branco) e o sujeito que os recebe (geralmente o índio) é o destinatário.

Nesse patamar do percurso ser-nos-á possível detectar como se dá a manipulação entre esses sujeitos, aspecto interessante para a questão da identidade posto que está relacionado ao universo de valores partilhados ou não por eles; a manipulação só ocorre quando manipulador e destinatário partilham os mesmos valores: “escapar da manipulação, além de significar a recusa em participar do jogo, constitui, também, a proposição de outro sistema de valores.” (BARROS, 2002: 39).

Outro aspecto da teoria semiótica aqui destacado é o das modalizações (do ser e do fazer). Segundo Barros (2002, p. 49),

A modalização do fazer é responsável pela competência modal do sujeito do fazer, qualificando-o para o fazer. A modalização do ser dá existência modal ao sujeito do estado, modificando o estatuto dos objetos que estão em relação com o sujeito e definindo estados passionais.

Assim, poder-se-á definir como a identidade indígena aparece representada no quadrado semiótico bem como definir a classificação (verdade/mentira/segredo/falsidade) do sujeito índio. Além disso, será possível avaliar

se esse sujeito índio se coloca como virtual, atual ou real e quais os efeitos de sentido passionais provocados por essas modalizações.

De acordo com Fiorin (1999, p.13), “Argumentação é qualquer mecanismo pelo qual o enunciador busca persuadir o enunciatário a aceitar seu discurso, a acolher o simulacro de si mesmo que cria no ato de comunicação”. Ao se analisar o nível discursivo dos textos dos adolescentes será possível compreender os mecanismos discursivos que eles utilizaram para convencer o enunciatário a aceitar o seu discurso. Assim, será considerada a instauração de pessoa, espaço e tempo, ou seja, as projeções da enunciação no enunciado, bem como a aspectualização, que se refere aos pontos de vista projetados no discurso. Dessa maneira, poder-se-á perceber o simulacro que o enunciador indígena cria de si mesmo ao se “colocar” ou se “ausentar” no/do seu discurso.

Todos os aspectos da Teoria Semiótica aqui mencionados serão desenvolvidos de maneira mais detalhada no capítulo que segue, destinado às reflexões teóricas.

CAPÍTULO I

REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo destina-se a reflexões teóricas que orientam esta pesquisa. Trata-se de uma descrição mais acurada da Teoria Semiótica, já mencionada alhures; integram ainda esse capítulo considerações a respeito de identidade, valores, ideologia e também sobre as relações que se estabelecem entre identidade e cultura, por estarem esses elementos diretamente relacionados à construção identitária do adolescente indígena.

1.1. A teoria semiótica

A teoria Semiótica tem por objeto o texto; procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (*cf.* BARROS, 2005, p. 7). Ainda segundo Barros, um texto pode ser definido de duas formas complementares: enquanto objeto de significação – organização que faz dele um todo de sentido – e enquanto objeto de comunicação – que se estabelece entre um destinador e um destinatário; ele só existe quando concebido nessa dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação. Nesse sentido, Barros (2004, p. 188) afirma:

Em outras palavras, o texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e é determinado por formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação.

Nos seus desenvolvimentos mais recentes, a Semiótica tem procurado conciliar com o mesmo aparato teórico-metodológico, o exame dos “[...] procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, dos mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 8). Ela busca explicar os sentidos do texto a partir do exame, em primeiro lugar, dos mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo, concebido, metodologicamente sob a forma de um percurso gerativo de sentido.

1.1.1. O percurso gerativo de sentido

A teoria Semiótica é considerada uma teoria gerativa porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em um processo de enriquecimento semântico em que o texto é visto como um “conjunto de níveis de invariância crescente, cada um dos quais suscetível de uma representação metalingüística adequada” (FIORIN, 1995, p. 2); no percurso são determinadas três etapas (fundamental, narrativa, discursiva) e muito embora o sentido do texto dependa da relação entre elas, cada uma delas pode ser discutida e explicada por uma gramática autônoma que comporta uma sintaxe e uma semântica.

O nível mais abstrato e simples do percurso é o das estruturas fundamentais em que os sentidos do texto são entendidos como uma categoria semântica que ordena, de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição cujos termos são determinados pelas relações sensoriais do sujeito com esses conteúdos e considerados eufóricos ou disfóricos; são negados ou afirmados por oposições de sintaxe elementar; são representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado quadrado semiótico. A categoria semântica que se manifesta em um texto de modos diversos, “resume” de forma simples e abstrata, o conteúdo geral do texto (*cf.* BARROS, 2004, p. 189-190). Em relação à gramática fundamental, a sintaxe é o lugar em que a significação adquire uma primeira configuração do microuniverso categorial, enquanto a semântica pode ser definida como “[...] um inventário [...] de categorias sêmicas, suscetíveis de serem exploradas pelo sujeito da enunciação...” (GREIMAS & COURTÉS, s.d., p. 399).

A segunda etapa do percurso é a das estruturas narrativas. Para Fiorin (1995, p. 4), “uma narrativa mínima define-se como uma transformação de estado”, em que um sujeito está em relação de conjunção ou de disjunção com um objeto. Na gramática narrativa, a sintaxe estabelece os enunciados de estado dos sujeitos responsáveis pela sequência da narração, considerada por Barros (2002, p. 16) um “simulacro do fazer do homem no mundo e das suas relações com os outros homens”; a semântica narrativa é considerada como a instância de avaliação dos valores dos objetos do fazer, podendo

ser, também, “o lugar das restrições impostas à combinatória, em que se decide em parte o tipo de discurso a ser produzido” (GREIMAS & COURTÉS, s.d., p. 400).

Na sintaxe narrativa desenvolvem-se dois tipos de enunciados elementares: os enunciados de estado (estabelecem uma relação juntiva entre sujeito e objeto); e os enunciados de fazer (mostram as transformações e correspondem à passagem de um estado a outro). A interação de tais enunciados desencadeia programas narrativos (PNs). Um programa narrativo se define como “um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado” (BARROS, 2005, p. 20) e constitui o sintagma elementar da sintaxe narrativa. Os PNs integram percursos, que, por sua vez, compõem o esquema narrativo.

Toda narrativa – ou esquema narrativo completo – estrutura-se numa seqüência canônica, constituída por quatro fases (cf. FIORIN, 2005, p. 29-31): a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Na fase de manipulação, um sujeito transmite a outro um *querer* e/ou *dever*. No percurso da manipulação várias estratégias podem ser utilizadas para a persuasão. As mais comuns, entretanto, são a tentação – o manipulador oferece ao manipulado uma recompensa para convencê-lo a *querer* fazer alguma coisa; a intimidação – o manipulador utiliza-se de ameaças para levar o manipulado a *dever* fazer alguma coisa; a sedução – o manipulador manifesta um juízo positivo sobre a competência ou capacidade do manipulado para levá-lo a *querer* fazer algo; a provocação – o manipulador manifesta um juízo negativo sobre a competência do manipulado, impelindo-o a *dever* realizar a ação. Na fase da competência, um sujeito atribui a outro um *saber* e/ou um *poder* fazer, ou seja, um sujeito adquire as competências do *querer* e/ou *dever* fazer, do *saber* e do *poder* fazer para realizar a transformação central da narrativa. Na fase da *performance* ocorre a transformação central da narrativa (mudança de um estado a outro – de disjunção para o de conjunção ou vice-versa). Na fase da sanção tem-se o reconhecimento do sujeito da ação, em que ocorre a constatação de que a *performance* foi ou não realizada (sanção cognitiva), podendo haver recompensa ou castigo ao sujeito da ação (sanção pragmática).

Apesar de essas fases manterem entre si uma relação de implicação recíproca (se se reconhece que uma transformação ocorreu, a transformação está pressuposta pela constatação; a efetivação de uma *performance* implica um *querer* e/ou *dever*, um *poder* e um *saber* realizá-la), nem todos os textos apresentam o esquema completo: um texto pode apresentar uma fase pressupostamente ou mesmo deixar de apresentá-la. Assim, em relação ao esquema canônico, inúmeras possibilidades devem ser consideradas para

desvelar a forma específica que a narratividade assume em um texto particular. Barros (2002, p. 41), mencionando Greimas & Courtés (s.d., p. 298), afirma:

O esquema narrativo, enquanto modelo canônico, deve ser tomado como referência, a partir do qual são calculados os desvios, as expansões e as variações narrativas, e estabelecidas as comparações entre as narrativas diferentes. Só pode ser entendido no topo da estrutura sintática hierárquica que se está examinando, ao definir-se como modelo hipotético de uma organização geral da narratividade que procura mostrar as formas pelas quais o sujeito concebe sua vida enquanto projeto, realização e destino.

A semântica narrativa é, no percurso gerativo, o momento em que se dá a atualização dos valores: os conteúdos do nível fundamental são concretizados nos objetos do nível narrativo buscados pelos sujeitos; é nos conteúdos investidos nos objetos que se dá a articulação entre o nível fundamental e o nível narrativo. Há, nessa articulação, dois momentos essenciais: a seleção dos valores e a relação com os sujeitos:

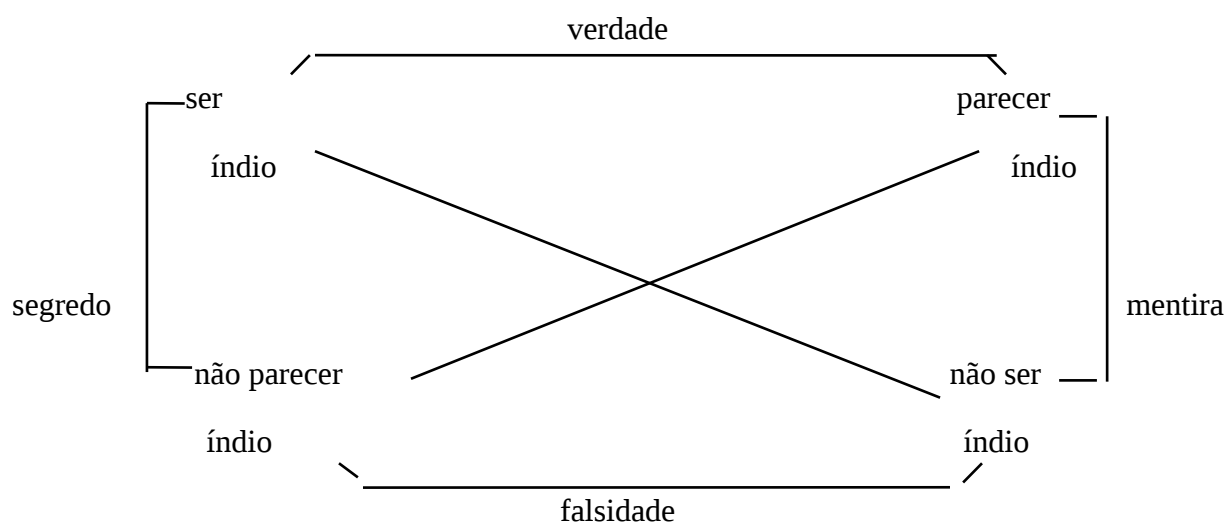
A escolha de valores corresponde a uma primeira decisão do sujeito da enunciação, quanto ao discurso que será produzido. A atualização dos valores ocorre no enunciado de estado em que o valor é investido no objeto e relacionado, por disjunção ou conjunção, com o sujeito (BARROS, 2002, p. 45-46).

As relações do sujeito com os valores tanto quanto a relação do sujeito com o seu fazer podem ser modificadas por determinações modais. “Como a modalização diz respeito às relações constitutivas dos enunciados, e os enunciados são de dois tipos, determinam-se duas classes de modalidades, as existenciais ou modalidades do ser, e as intencionais ou modalidades do fazer” (BARROS, 2002, p. 49).

A Semiótica prevê, tanto para a modalização do ser quanto para a do fazer, quatro modalidades: o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber*. As modalidades do fazer são de dois tipos: *fazer-fazer* – um destinador comunica valores modais ao destinatário-sujeito para que ele realize a ação – e *fazer-ser* – refere-se à organização modal da competência do sujeito. Combinam-se, na organização modal da competência do sujeito, dois tipos de modalidades, as virtualizantes (*dever-fazer* e *querer-fazer*), que instauram o sujeito, e as atualizantes (*saber-fazer* e *poder-fazer*), que qualificam-no para a ação.

As modalidades do ser resultam tanto da regência por um enunciado do fazer (*fazer-ser*), quanto por um enunciado de estado (*ser-ser*). Na modalização do ser, dois aspectos devem ser considerados: o da modalização veridictória e o da modalização pelo *querer*, *dever*, *poder* e *saber*. O primeiro tipo de modalização determina a relação

do sujeito com o objeto (verdadeira ou falsa, mentirosa ou secreta). As modalidades veredictórias articulam-se como categoria modal em *ser* x *parecer* e podem ser projetadas no quadrado semiótico:



O segundo tipo de modalização incide especificamente sobre os valores investidos nos objetos, ou mais especificamente sobre o valor que neles se encontra investido (cf. BARROS, 2002, p. 59) e altera a existência modal do sujeito. Os efeitos de sentido resultantes da relação entre um sujeito e o valor investido em um objeto podem ser reconhecidos como medo, amor, ambição, ou seja, a modalização do ser produz efeitos de sentido afetivos ou passionais. Os efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado e cujas qualificações organizam-se sob a forma de arranjos sintagmáticos de modalidades ou configurações passionais são, segundo a teoria semiótica, as paixões. “Para explicar as paixões é preciso recorrer às relações actanciais, aos programas e percursos narrativos. Só assim se podem determinar o sujeito que quer ser, o objeto de seu desejo, o sujeito em que outro sujeito crê, o destinador a quem o sujeito passional quer fazer bem” (BARROS, 2002, p. 62).

A última etapa do percurso gerativo é o nível das estruturas discursivas em que “a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2005, p. 9).

A sintaxe discursiva compreende as projeções da enunciação no enunciado e os procedimentos que o enunciador utiliza para persuadir o enunciatário a aceitar o seu discurso. O processo de discursivização não existe sem a instauração de pessoas, espaços e tempos. Todas as pessoas, espaços e tempos instalados no enunciado estão, de alguma forma, relacionados ao eu-aqui-agora da enunciação. “Por isso, a sintaxe do discurso, ao estudar as marcas da enunciação no enunciado, analisa três procedimentos

de discursivização, a actorialização, a espacialização e a temporalização” (FIORIN, 2005, P. 57). Nas relações argumentativas que se estabelecem entre enunciador e enunciatário, o enunciador procura fazer com que o enunciatário aceite o que ele diz, isto é, realiza um fazer persuasivo, utilizando-se de um conjunto de procedimentos argumentativos, enquanto o enunciatário, por sua vez, realiza um fazer interpretativo. Conforme o autor mencionado acima,

A sintaxe do discurso abrange, assim, dois aspectos: a) as projeções da instância da enunciação no enunciado; b) as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação. Na realidade, essas duas faces da sintaxe discursiva confundem-se, pois as diferentes projeções da enunciação no enunciado visam, em última instância, a levar o enunciatário a aceitar o que está sendo comunicado (FIORIN, 2005, p. 57).

A semântica discursiva “[...] estabelece percursos temáticos e reveste figurativamente os conteúdos da semântica narrativa” (BARROS, 2002, p, 16). Assim, no nível das estruturas discursivas, as oposições de base, assumidas como valores no nível narrativo, desenvolvem-se sob a forma de temas ou de figuras. Os temas são categorias semânticas que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural; com eles busca-se explicar, classificar e ordenar a realidade significante; trata-se de um investimento semântico de natureza puramente conceptual. As figuras remetem ao mundo natural (real ou construído), “[...] criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo” (FIORIN, 2005, p. 91).

Em todo texto há um nível de organização narrativa que será tematizado; esse nível de organização temática poderá ou não ser figurativizado. Assim sendo,

O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. A tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. No entanto, não há texto figurativo que não tenha um nível temático subjacente, pois este é o patamar de concretização do sentido anterior à figurativização (FIORIN, 2005, p. 94).

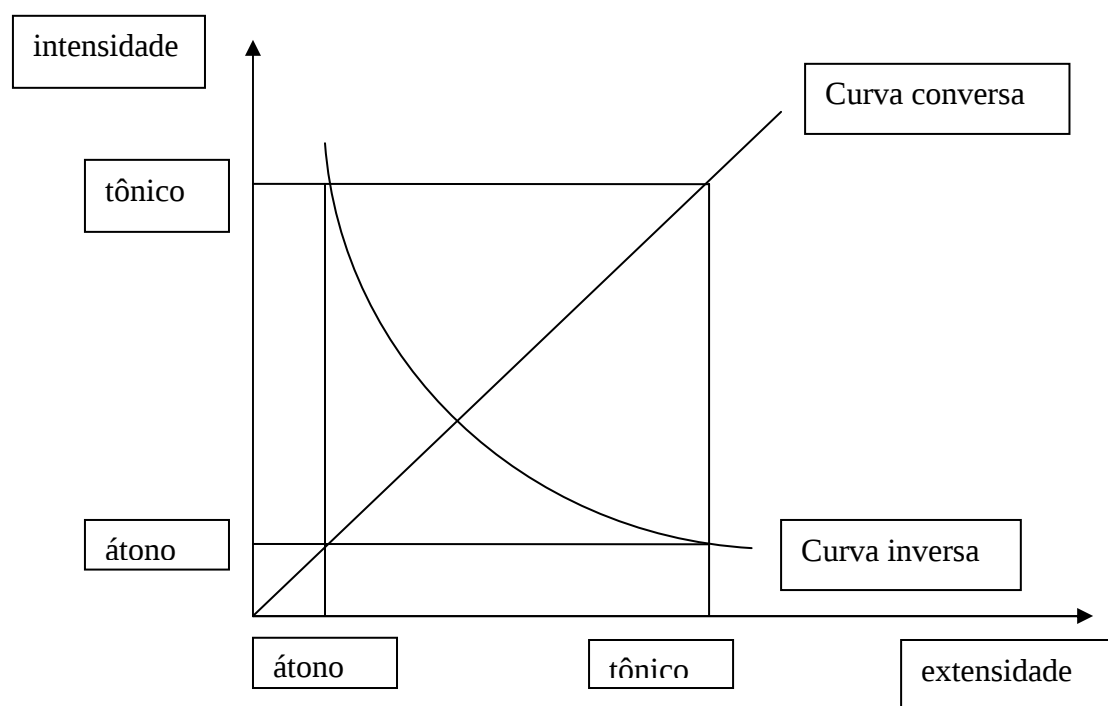
1.1.2. A Semiótica tensiva: o nível fundamental

Fontanille e Zilberberg (2001) utilizam os conceitos de intensidade e de extensidade propostos por Hjelmslev (1975) para formularem a Semiótica tensiva, em que se busca trabalhar a dimensão contínua do sentido.

Especificamente em relação às modificações no nível fundamental da geração de sentido, na semiótica tensiva, as operações de afirmação e de negação do quadrado semiótico são substituídas por inflexões tônicas, e a noção dos termos simples é repensada em termos complexos. Assim, ao lado do modelo do quadrado semiótico, a fundamentação do sentido se dá a partir da articulação dos eixos da intensidade e da extensidade regulados por inflexões de tonicidade – que varia do átono ao tônico – sobre cada eixo: afirmar e negar é, nessa concepção, atribuir mais ou menos tonicidade nos valores investidos nos objetos.

Pietroforte (2007, p. 78), reportando-se ao trabalho de Fontanille e Zilberberg (2001), afirma que “[...] a intensidade e a extensidade podem ser tônicas ou átonas, o que determina dois modos de relação tensiva: ou intensidade e extensidade crescem ou diminuem, em relação conversas; ou enquanto uma cresce a outra diminui, em relação inversa”.

Segundo, pois, essa nova proposta de sintaxe fundamental, à medida que um dos termos da categoria de base perde tonicidade o outro ganha ou ambos ganham ou perdem tonicidade ao mesmo tempo; não se trata, portanto, de afirmar ou negar conteúdos, mas de examinar, em termos de gradação, processos contínuos. O modelo geral dessa nova proposta (*cf.* PIETROFORTE, 2007, p. 17) é o que segue.



1.2. Considerações semânticas sobre identidade, valores e ideologia

Greimas e Courtés (s.d., p. 223-224), em suas considerações e conceituação sobre “identidade”, afirmam que o termo não tem definição e opõe-se ao conceito de alteridade. A identificação permite decidir sobre traços ou conjuntos de traços comuns, entre dois ou mais objetos, enquanto a distinção é a operação pela qual se reconhece a sua alteridade. O par identidade/alteridade é, porém, interdefinível por uma relação de pressuposição recíproca e é indispensável para dar fundamentação à estrutura elementar da significação.

Da mesma maneira, a identidade serve para designar o princípio da permanência, que permite ao indivíduo continuar o “mesmo”, de “persistir no seu ser”, ao longo de sua existência narrativa, não obstante as mudanças que ele provoca, sofre ou aquelas que podem – de forma inesperada e repentina – acontecer.

A identidade – diferentemente da igualdade que caracteriza objetos que possuem exatamente as mesmas propriedades qualitativas – serve para designar o traço ou conjunto de traços que, em Semiótica, são chamados semas ou femas, que dois ou mais objetos têm em comum. Greimas e Courtés (s.d., p. 391-393) conceituaram sema como “unidade mínima” da significação, situado no plano do conteúdo, e fema corresponde – no plano de expressão – à unidade de efeito de significação de um par pessoa/não pessoa, por exemplo, que se dá pela reunião desses dois termos no eixo semântico.

Segundo Greimas e Courtés, é relacional a natureza de sema, sendo termo de chegada da relação que se instaura e/ou se apreende com pelo menos um outro termo de uma mesma rede relacional. Por isso, supõe-se que a categoria sêmica ou semântica, que serve para a constituição do plano de conteúdo, é anterior aos semas que a constituem. Assim, os semas não podem ser apreendidos a não ser no interior da estrutura da significação; já a categoria fêmica é uma estrutura semântica, utilizada para a construção de um plano de expressão ou de sua forma.

A identificação de dois objetos, ou o reconhecimento da identidade deles, pressupõe uma relação de alteridade entre ambos, ou seja, um mínimo sêmico ou fêmico, que inicialmente os torna distintos. A identificação, partindo dessa ótica, é uma operação metalingüística que exige, anteriormente, uma análise sêmica ou fêmica. A identificação é, pois, uma operação de construção do objeto semiótico, dentre outras.

Para entender a construção da identidade de determinado sujeito é mister considerar as questões de valores e ideologia, de acordo com os referenciais teóricos da Semiótica: “[...] designa-se pelo nome de axiologia o modo de existência paradigmática dos valores por oposição à ideologia que toma a forma do arranjo sintagmático e actancial deles” (GREIMAS; COURTÉS, s.d., p. 37).

São virtuais e resultam da articulação semiótica do universo semântico coletivo, os valores que participam de uma axiologia. Por isso, pertencem ao nível das estruturas semióticas profundas, assumidas por um sujeito – individual ou coletivo – que é modalizado pelo *querer-ser* e, subsequente, pelo *querer-fazer*. O sujeito – em relação a uma ideologia e dependendo do nível das estruturas semióticas de superfície – pode ser definido com uma estrutura actancial, que atualiza os valores que ela seleciona no interior dos sistemas axiológicos de ordem virtual.

Além disso, “[...] uma ideologia se caracteriza pelo estatuto atualizado dos valores que ela assume: a realização desses valores, isto é, a conjunção do sujeito com o objeto de valor extingue, ipso facto, a ideologia enquanto tal” (GREIMAS; COURTÉS, s.d., p.225). A ideologia é uma atualização ou busca constante de valores e a estrutura actancial que a informa deve ser considerada como recorrente em todo discurso ideológico. Ela promove – por ser recorrente – a repetição de ocorrências identificáveis entre si, no interior de um processo sintagmático, de maneira significativa, regularidades capazes de servir para a organização do discurso enunciado.

Se é no e pelo discurso enunciado que a ideologia/valores do sujeito se manifestam, a identidade desse sujeito é construída no momento da enunciação, com os elementos que o discurso dá; a detecção da identidade dá-se exatamente aí: ao pronunciar-se, o sujeito não se manifesta apenas a si mesmo, mas manifesta as regras de pronunciamento que o próprio pronunciamento tem. Subjaz todo um conteúdo ideológico que delinea essa manifestação, que desloca o sujeito de sua condição central e o submete à condição de um dos elementos da enunciação; na manifestação da identidade não ocorre uma substituição inconsciente de discurso, mas sim uma “seleção” no interior do próprio discurso, do que vai ser dito e como vai ser dito. Tais “escolhas” revelam as marcas de subjetividade do sujeito e, conseqüentemente, de sua identidade (cf. LIMBERTI, 1998, p. 9).

1.3. As marcas da identidade e a cultura

Ao se tratar de identidade e cultura, em relação aos modos de presença pela relação com outro, é a partir do reconhecimento da diferença, qualquer que seja a sua ordem, que se dá a construção da identidade: o sujeito – “eu” ou “nós” – tem necessidade de um “ele” para chegar a uma existência semiótica. E isto por duas razões: o que dá forma à identidade de um sujeito não é só a maneira pela qual ele se define em relação à imagem que o(s) outro(s) envia dele mesmo (do sujeito); é também a maneira pela qual o sujeito objetiva a alteridade do outro atribuindo um conteúdo específico à diferença que o separa dele. Dessa forma, considerada no plano individual ou social, a emergência do sentimento de “identidade” passa necessariamente pela intermediação de uma “alteridade” a ser construída.

A identidade e a alteridade só são construídas pela mediação de um “eu/nós” tomado como grupo de referência em relação a um “outro”, a figura do “estrangeiro” definido por sua dessemelhança. Considerada dessa maneira, das diferentes formas de articulação possíveis da relação entre o “Eu/Nós” e seu “Outro”, duas perspectivas complementares tomam relevo: a perspectiva dos tipos de configurações intelectuais e afetivas sobre cuja base um sujeito pode organizar a construção, a defesa, ou a renovação de sua identidade enquanto ponto de referência e a das possíveis estratégias identitárias de ordem social para o “Outro” tendo em vista a assunção ou a transformação da sua própria identidade cultural.

Segundo a primeira perspectiva – a do “Eu/Nós” – há pelo menos quatro atitudes: de assimilação, de exclusão, de segregação, de admissão.

Segundo a perspectiva de um “Nós” como grupo de referência, há quatro posicionamentos ou atitudes passíveis de serem assumidas em relação ao seu dessemelhante, o Outro: de assimilação, de exclusão, de segregação, de admissão.

Os princípios de organização elementares que estruturam os discursos e as práticas da assimilação têm como uma das mais marcantes características um conjunto de propostas e comportamentos inteiramente baseados na “razão”, excluindo-se toda consideração de ordem passional: o grupo de referência (ou o Sr. Todo Mundo, segundo Landowski, 2002), excluindo qualquer tipo de dramatização, limita-se a constatar que a “alteridade” do outro é um desvio de comportamento sem consciência, valor ou fundamento e que por isso precisa ser eliminada; os danos à personalidade dos

indivíduos ou dos grupos envolvidos é considerado como sendo perfeitamente justificável simplesmente porque o que se pretende é auxiliar o estrangeiro a livrar-se daquilo que faz com que ele seja “diferente” – em resumo, de reduzir o “Outro” ao “Mesmo” para que, um dia, ao serem eliminadas todas as marcas de sua alteridade, ele possa integrar-se ao novo ambiente que o acolheu. Assim,

[...] sendo as atitudes e comportamentos que fazem a ‘diferença’ do dessemelhante, vistos mais ou menos, como puros acidentes da natureza – e não como elementos que assumiriam sentido no interior de uma (outra) cultura – o Outro se encontra de imediato desqualificado enquanto sujeito: sua singularidade aparentemente não remete a nenhuma identidade estruturada. E é finalmente este desconhecimento – ingênuo ou deliberado – que fundamenta a boa consciência do Nós em sua intenção assimiladora: não só o estrangeiro tem tudo a ganhar ao se fundir de corpo e alma no grupo que o acolhe, mas, além disso, o que ele precisa perder de si mesmo para aí se dissolver como lhe recomendam não conta, estritamente falando, para nada (LANDOWSKI, 2002, p.7).

Diferentemente desse discurso da assimilação que se desenvolve a partir de um “desconhecimento” daquela que fundamenta a alteridade do dessemelhante, o discurso de exclusão se origina de um gesto declaradamente passional que tende à negação do Outro enquanto tal. O “Eu” de referência, movido pela paixão de excluir, não admite que o estrangeiro, o Outro possa, um dia, vir a ser como ele – não pode e não deve se tornar um deles. Assim, torna-se imperioso conter, repelir, rejeitar o estrangeiro, esse eterno e indesejável “invasor”.

As duas atitudes – assimilar, excluir – podem parecer contrárias entre si, mas há um “núcleo” de pressupostos comuns aos dois casos: o que une profundamente esses dois tipos de configuração é a imagem de um “Nós” a ser preservado em sua integridade, custe o que custar. É Landowski (2002, p. 10) quem assevera:

Em outras palavras, e para nos restringirmos ao essencial no que diz respeito a essas duas configurações, face a uma identidade de referência concebida como perfeitamente homogênea e colocada como que devendo ficar imutável, a alteridade só pode ser pensada como uma diferença vinda de *alhures*, e que assume, por natureza, a forma de uma *ameaça*. Como se vê, assimilação e exclusão não passam, em definitivo, das duas faces de uma única e mesma resposta à demanda de reconhecimento do dessemelhante: ‘Tal como se apresenta, você não tem lugar entre nós’.

Se aos olhos do grupo assimilador ou do que pratica a exclusão, o “diferente” não pode ser tolerado, uma das características comuns às duas outras configurações – segregação, admissão – é que ambas problematizam a produção da alteridade, posto que

entre “Nós” e o “Outro” há apenas demarcações construídas a partir das articulações perceptíveis do mundo real. Os dispositivos segregativos têm por princípio ficar menos “disjuntivos” do que seria teórica e praticamente; não há, aqui, exclusão absoluta, a não ser como possibilidade rejeitada cuja aplicação não se quer e não se pode encarar seriamente. Apesar de haver diferentes modos de “segregar”, o que todos eles manifestam é uma ambivalência entre a impossibilidade de “assimilar” e a recusa de “excluir”. Além disso, esse “Outro”, cuja alteridade o sujeito de referência crê descobrir de repente, não é senão uma reminiscência do “Mesmo”: o “Eu” passa a considerar que houve um “antes” em que os dois elementos da relação se encontravam em estado de conjunção e, em função das diferenças existentes entre ambos, começaram a se separar. Assim, mesmo tendo se tornado “estrangeiro”, o “Outro” continua a representar uma parte alienável da própria identidade do “Eu”.

Já os dispositivos de “admissão” têm por base a manutenção da identidade de cada um dos elementos da relação: em um mundo de Sujeitos, todo indivíduo é Sujeito do mesmo jeito e do mesmo grau, independentemente da natureza das diferenças que particularizam uns com relação aos outros. Trata-se, aqui, de se estabelecer – por meio de cada um dos parceiros – o “respeito”, tanto em relação a si mesmo quanto em relação ao Outro, lembrando-se de que de uma parte e de outra se foi, se é, e que não se pode deixar de ser Sujeitos, marcadamente distintos e autônomos, como uma maneira de reafirmar a “não-confusão” de identidades.

Há, consoante o exposto até aqui, pelo menos duas maneiras possíveis de conceber a própria identidade: em relação às práticas de assimilação ou de exclusão, um sujeito só pode apreender-se a si mesmo enquanto “Eu” ou “Nós” pela oposição a um outro, cuja figura a ser construída tem que ser antitética, para poder colocar-se a si mesmo como seu contrário: “Eu sou o que você não é”; trata-se de um “Eles” versus “Nós”; uma maneira explícita de reafirmar uma diferença. Um outro modo de construção da identidade se dá pelas práticas de segregação e admissão (guardadas as devidas diferenças que há entre ambas – já explicitadas anteriormente). Aqui cada indivíduo pode pensar e gerir a sua própria identidade sem ter que passar necessariamente pela negação do Outro: o “Eu” é o que o Outro não é, mas não é somente isso; ele é também algo mais, que lhe é próprio, ou que talvez seja comum a ambos; desaparece então as certezas de um Nós pleno e começa o questionamento de um nós em construção, em busca de si mesmo em sua relação com o outro. “Vista sob este ângulo, a problemática da identidade não se origina somente de uma lógica da

diferença e do descontínuo; ela pede, sobretudo, o desenvolvimento de uma semiótica do contínuo, do “devir” ou, como se diz às vezes hoje, da instabilidade” (LANDOWSKI, 2002, p.29).

Em se tratando das possíveis estratégias identitárias para o “Outro” em função da manutenção ou transformação da sua própria identidade cultural e tomando como centro de referência um modelo ideal (“homem do mundo”) do grupo dominador, esse Outro pode assumir a postura de um “esnobe”, de um “dândi”, de um “camaleão” ou de um “urso” (cf. Landowski, 2002).

O esnobe vê na figura de referência um modelo a ser seguido; ele é um “migrante social” que deseja “elevar-se” até o mais alto nível social possível e não aspira senão a juntar-se à “elite”, ainda que para isso tenha de negar sua verdadeira origem; o dândi, ao contrário, procura fazer tudo para se disjuntar dessa mesma sociedade, mas também com o objetivo de ascender socialmente. As “manobras” do esnobe e do dândi têm em comum uma vontade de “ascensão” que pressupõe a visão de um espaço social organizado como uma superposição de níveis valorizados desigualmente; eles têm em comum a postura de viverem só em função do outro: trata-se de uma “[...] encenação do parecer que precede o ser e que o constitui. Para eles, a relação com o outrem prevalece sobre a relação consigo mesmo e é um querer-parecer, definido por referência a um contexto social preciso, que os determina” (LANDOWSKI, 2002, p. 43).

O camaleão, cuja habilidade está em fazer se “passar por outro” traz visivelmente em si as marcas de que pertence a outro universo, mas, não tendo escolha, saberá adaptar-se ao meio ambiente de maneira a ser aceito nele, fazendo-se passar despercebido, sem, no entanto, “esquecer” de onde ele provém e para onde pode um dia retornar; o urso conserva uma maneira muito própria de perturbar ou de questionar os hábitos mais ancorados e não aceita que lhe indiquem “caminhos”; ele próprio “escolhe” a direção a seguir e não se desvia de sua trajetória, ainda que isso signifique o rompimento da maior parte dos vínculos com o seu “ponto de referência”. O camaleão e o urso mantêm em comum um *querer-ser* definido exclusivamente por referência a si mesmos: neles o *ser* procede o *parecer* e rege as modalidades de sua gestão. Tanto um como o outro continuarão a ser o que o destino fez deles e a ser sempre o que são, ainda que por duas vias diferentes:

[...] o primeiro [urso] sem se preocupar a mínima com o olhar, indiferente ou curioso, aprovador ou desaprovador, de outrem; o segundo [camaleão], administrando habilmente as aparências de modo a nada deixar transparecer de sua alteridade intrínseca relativamente ao meio ambiente. Entretanto, se o urso avança com o rosto descoberto enquanto o camaleão se mascara, eles conseguem ambos chegar, no fundo, ao mesmo objetivo: ser ‘si mesmo’ e, custe o que custar, perseverar em seu ser, realizar seu próprio programa, ‘viver *sua* vida’ (LANDOWSKI, 2002, p.43).

As considerações acerca do referencial teórico tecidas no decorrer desse capítulo servirão de base sobre a qual se assentará as análises dos discursos dos estudantes indígenas a serem desenvolvidas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO DISCURSO DOS ADOLESCENTES INDÍGENAS

Este capítulo é destinado à análise dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. São 24 textos produzidos por 7 estudantes indígenas e serão analisados na seguinte ordem: primeiro, texto em que se descreve a família; segundo, texto em que o adolescente constrói seu “auto retrato”; terceiro, texto em que o indígena fala sobre o que gosta e/ou não gosta; quarto, texto em que se fala sobre a escrita; quinto, texto cujo tema é o Nacionalismo e sexto, texto cujo tema é Cotas Universitárias. Todos os textos produzidos por cada um dos estudantes indígenas serão analisados, de acordo com a seguinte organização: da K.F.S., 5; do J.L.S., 6; da E.J.S., 4; do W.B.S. , 3; da V.I.M., 2; da S.S.M., 3 e da S.C., 1⁷. A diferença entre o número de textos analisados desses alunos se deve ao fato de que eles (exceto o J.L.S.) não produziram todas as redações conforme o solicitado em sala de aula.

Na análise, os textos serão citados ora por trechos (constituindo-se um parágrafo ou não), ora inteiros, de acordo com a maneira segundo a qual cada indígena organiza a discussão dos temas em suas produções. Especificamente na análise dos textos da K.F.S., serão agrupados trechos de diferentes textos (do texto 2 e do texto 5, por exemplo) porque ela menciona a família, fala de si, declara sua etnia em mais de um texto. Assim, os trechos serão agrupados de acordo com os temas dos quais tratam (família, etnia...).

Para se proceder à análise, a ordenação do conjunto de textos de cada indígena (pelos textos de que estudante se iniciaria a análise) foi feita de maneira aleatória e, conforme mencionado acima, são os textos da K.F.S. os primeiros a serem examinados.

⁷ As letras em maiúsculo serão utilizadas para fazer referência aos adolescentes indígenas que, por serem menores de idade, não terão seus nomes citados no corpo deste trabalho.

2.1. Textos de K.F.S.

Sou da etnia guarani com muito orgulho.

O conjunto de textos que ora se examina é da indígena K.F.S. São cinco textos produzidos em sala de aula, organizados da seguinte maneira: texto 1 - *A minha família*; texto 2 - *A minha vida*; texto 3 - *Três coisas que eu gosto*; texto 4 - *Saber escrever é bom*; texto 5 - *O nacionalismo*.

Todo o seu discurso, no conjunto dos textos, aponta para um sujeito que não se colocou, inicialmente, como um sujeito virtual, imbuído do *querer fazer* ou do *dever fazer*. Ele já se coloca como um sujeito atual, que *sabe* e *pode fazer*. “Sou uma menina muito inteligente e estudiosa, nunca desisti dos meus sonhos e objetivos, tenho 15 anos e faço o 1º ano do ensino médio.”

O conjunto dos textos aponta para a oposição fundamental entre felicidade x infelicidade, revestindo-se de valores buscados e de valores a serem alcançados, muitas vezes tematizados como sucesso x fracasso, liberdade x opressão, existência x inexistência. No decorrer do discurso, K.F.S. faz referência a um universo de valores quase que predominantemente relacionado ao universo dos não-índios, mas há uma constante reiteração do “ser índio”, da afirmação do modo de *ser* indígena, da existência indígena.

Sou feliz na minha aldeia, e não tenho vergonha de dizer que sou uma linda Índia, sou da etnia guarani com muito orgulho (Texto 2, linhas 9-10).

Eu tenho muito orgulho de ser Índia e de falar a minha etnia (Texto 5, linha 4).

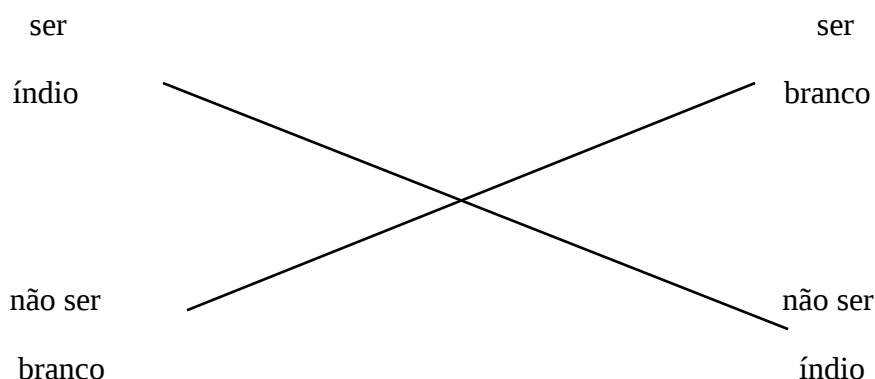
A afirmação da etnia reflete-se como sendo o ponto de consolidação do sentimento de identidade. Oliveira (1976, p. 36), ao discutir o conceito de identidade étnica, assevera:

[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do *nós* diante do outros, jamais se afirmando isoladamente. Um indivíduo ou um grupo indígena afirma sua etnia contrastando-se com uma etnia de

referência, tenha ela um caráter tribal (por exemplo, Terêna, Tükúna etc) ou nacional (por exemplo, brasileiro, paraguaio etc). O certo é que um membro de um grupo indígena não invoca sua pertinência tribal a não ser quando posto em confronto com membros de uma outra etnia. Em isolamento, o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica.

Além disso, ao referir-se à sua identidade índia, K.F.S. declara não ter vergonha de dizer que é índio; declara ainda que sente orgulho em sê-lo e em falar sua etnia (guarani). Declarar “não ter vergonha”, “ter muito orgulho” traz em si o pressuposto de que ser índio é vergonhoso, ou, de que não há motivo de orgulho em ser índio e ser da etnia guarani (ou de qualquer outra). Considerando-se tais pressupostos e definições dadas a esses termos pelo Dicionário Aurélio (**vergonha**. *S.f.* 2. Sentimento penoso de desonra, humilhação ou rebaixamento diante de outrem. [p. 2051]; **orgulho**. *S.f.* 1. Sentimento de dignidade pessoal; brio, altivez. [p.1449]), ao afirmar sua identidade índia e sua etnia, K.F.S. nega, através de seu discurso estar exposta a um “sentimento de desonra, humilhação ou rebaixamento diante de outrem”, ao mesmo tempo em que afirma seu “sentimento de dignidade pessoal”, de amor-próprio. Ao fazê-lo, entretanto, ela acaba por explicitar a situação de “desonra”, “humilhação”, “rebaixamento diante de outrem” a que muitos índios são expostos por lhes faltarem condições dignas de sobrevivência (terra, trabalho, moradia, alimento...) e que, muitas vezes, fazem com que eles percam a “dignidade pessoal”, o “brio”, a “altivez”, o que possivelmente teria gerado o discurso pressuposto na fala da menina, ao qual o dela se opõe. Considerando ainda que sentir ou não sentir vergonha pressupõe a existência de “outrem” e que a identidade surge por oposição, implicando a afirmação do *nós* diante do *outros*, a indígena busca construir um simulacro de sua identidade índia – em oposição à identidade não-índia – configurando-a com valores positivos de amor próprio, auto-estima, dignidade pessoal, a despeito de todo e qualquer discurso em contrário que o seu próprio discurso traz implícito e que ao mesmo tempo homologa.

Em Semiótica, o sentido se dá por oposição; sem oposição não há produção de sentido. Em nosso caso, a identidade indígena se configura por oposição à não-indígena. Sendo o par identidade/alteridade interdefinível pela relação de pressuposição recíproca e indispensável para fundamentar a estrutura elementar da significação (*cf.* Greimas e Courtès, 223-224), no quadrado semiótico, teríamos a identidade assim representada:



Considerando-se que o reconhecimento da identidade de um indivíduo ou de um grupo indígena, ou sua identificação, pressupõe sua alteridade, ou seja, um outro indivíduo ou grupo não-indígena, que os torna inicialmente distintos, K.F.S., ao enunciar “Sou uma linda Índia, sou da etnia guarani”, está se referindo a traços ou conjuntos de traços que permitem o reconhecimento de sua individualidade, de sua identidade enquanto pertencente a determinado grupo étnico, ao mesmo tempo que diferenciam-na do seu oposto, o não-índio:

Antes de conhecer o homem branco, o índio não se sabia índio, não se percebia como índio. Somente a partir do momento em que conheceu o homem branco, estabeleceu-se uma relação de oposição, fazendo com que suas características passassem a significar características e o conjunto delas passasse a conformar sua identidade. A identidade do índio é por oposição à identidade do branco... Sendo assim, o sujeito, para saber-se, precisa saber o *outro* (LIMBERTI, 1998: 27-28).

“Bom, eu moro com meus pais e meus 4 irmãos, sempre estamos unidos, temos uma casa de oito peças, e ao lado tem uma casa do meu vô e do outro lado é a casa da minha vó, gosto muito da minha família.” (K.F.S. Texto 1, linhas 1-3).

“O ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação para fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão” (FIORIN, 2005, p. 75). Nesse sentido, K.F.S. busca construir – ao relatar aspectos de sua vida – um simulacro identitário composto por valores positivos para legitimar o seu modo de ser índio e convencer seu enunciatário de que seu dizer é verdadeiro.

Considerando, ainda, que

[...] o discurso sempre se constrói por oposição a outro discurso, neste trecho podemos perceber um procedimento de qualificação que, por oposição, desqualifica os valores da cultura branca na sociedade moderna, que preserva a unidade celular (pai, mãe, poucos filhos), rejeitando a possibilidade de

agregação de outros membros, principalmente os mais velhos, como pais, sogros e tios (LIMBERTI, 1998, p. 37).

Homologando esse procedimento destaca o valor da união em “estamos sempre unidos” e ao destinatário faz crer o apreço destinado à família: “gosto muito da minha família”.

A menção à presença dos avós em um mesmo espaço geográfico contrapõe-se ao discurso do “desaparecimento” da família-grande, organização social elementar primitiva entre os indígenas, sobretudo, considerando-se o intervalo de tempo entre as observações de Egon Schaden e as declarações de K.F.S. (2006):

[...] a estrutura social Guaraní se apóia essencialmente nas relações que regem a vida da família. O ritmo da desorganização social está em função do esfacelamento da primitiva família-grande. Em muitos grupos da atualidade a família-grande já não pode subsistir pelo simples fato de ser precária a existência da própria família elementar (SCHADEN, 1974, p. 71).

O enunciador contrapõe-se ao discurso da precariedade da existência da família elementar (“sempre estamos unidos”) como ao do esfacelamento da família-grande, quando, ao integrar avô e avó à própria família, afirma serem eles também a sua família e deles gostar muito.

Tenho uma família maravilhosa, que sempre está ao meu lado, por isso sou muito feliz (Texto 2, linhas 2-3).

Eu gosto muito de minha família; por que eles me dão toda atenção, todo carinho, todo amor, e nos mostra que são os pais que realmente gosta dos filhos... Eles me deram todo respeito, me educaram e sempre está ao meu lado quando preciso e me dão conselho (Texto 3, linhas 1-5).

Na construção do simulacro de uma família “perfeita” delineia-se um sujeito cujo estado patêmico é de felicidade: ele *quer* e *pode* estar em conjunção com o valor unidade investido no objeto “família”.

Aos enunciados de estado que atestam a conjunção sujeito-objeto (“Tenho uma família maravilhosa”; “Eu gosto muito de minha família”; “eles me dão toda atenção...”) segue-se um enunciado cujos verbos no passado (deram; educaram) revelam todo um processo de modalização pressuposto realizado pelo destinador família que transmitiu ao sujeito valores como respeito, educação, e que continua até o momento presente: “sempre está ao meu lado quando preciso e me dão conselho.”

Todo esse discurso de enaltecimento em relação à família revela um percurso narrativo cujo objetivo é persuadir o enunciatário do valor que a estrutura familiar tem para o enunciador e fazê-lo crer que a conjunção sujeito-família está alicerçada em um relacionamento harmonioso, estável, entre os membros que constituem essa organização social elementar.

K.F.S. sabe que a família representa um valor também para os elementos de cultura não-índia e que a desagregação familiar é um problema que também atinge os não-indígenas. Mas, em relação à cultura índia, essa situação tende a se tornar mais grave porque “[...] a organização social dos Guarani se baseia na família-grande” (SCHADEN, 1974, p. 64) e a sua desestruturação relaciona-se diretamente à desorganização social dessa comunidade. É o mesmo autor que, ao relatar a vida emocional dos Guarani, constrói um simulacro da relação amorosa ao qual o discurso da adolescente se contrapõe:

Ele [o Guarani] não conhece o amor romântico, borboleteia nas relações amorosas e facilmente desmancha o casamento, deixando o filho com a mulher, para unir-se a outra, fatos que, aliás, se agravam com a desorganização social (SCHADEN, 1974, p. 64-65).

O consumo desenfreado de bebida alcoólica entre os indígenas é, também, considerado como fato gerador da pouca estabilidade das uniões conjugais. Para Pereira (2004, p. 285-286),

A cachaça é considerada como o principal problema enfrentado pela sociedade. [os kaiowá] Atribuem o aumento da violência, da instabilidade nas uniões conjugais, da falta de união na comunidade e mesmo dos suicídios ao consumo elevado de cachaça.

[o consumo de álcool] Dificulta também a convivência familiar, pois o marido maltrata a mulher e os filhos, além de gastar a maior parte do dinheiro que consegue com cachaça, deixando a família passar necessidade.

Ao tentar construir o simulacro de uma família estável, cujos atributos apontam para uma convivência equilibrada entre seus membros, em que os valores transmitidos são “atenção”, “carinho”, “amor”, “respeito”, em que os pais “educam”, “aconselham” e apóiam os filhos, há no dizer do enunciador o reconhecimento da existência de uma pressuposição por oposição, ou seja, há famílias que não dão “atenção”, “carinho”, “amor” aos filhos; que não ensinam o “respeito”, não “educam”, não “aconselham” e não apóiam os filhos.

Se não houvesse um questionamento em relação à estabilidade da estrutura familiar indígena, a discursivização de uma “família maravilhosa” não teria sido feita. O dito traz consigo o implícito (não-dito, mas presente) de que as famílias indígenas passam por dificuldades, sofrem abalos em sua estruturação em função do uso da cachaça, do estado de penúria em que muitas se encontram, da falta de terra e de trabalho, enfim de um conjunto de circunstâncias que tornam frágil a organização familiar desse grupo étnico, como, por exemplo, a changa que é

[...] o trabalho braçal em fazendas e destilarias, sob o regime de empreita, em que os índios são recrutados pelos gatos (empreiteiros) e transportados em caminhões para os locais de trabalho onde permanecem por até quatro meses sem voltar ao lar. Quando retornam, não raro encontram a mulher com um novo companheiro (LIMBERTI, 1998, p. 58).

No texto de K.F.S., o enunciador, ao tentar “dizer-se”, delinear os contornos que configuram sua identidade índia, não se dá conta de que seu discurso constrói de si uma imagem muito mais próxima da identidade não-índia que da índia. Embora na superfície de seu discurso K.F.S. afirme “sou índia”, do conjunto das afirmações que faz e que revela seu jeito de ser e seu valores culturais, emerge paulatinamente um sujeito que se permite identificar muito mais por um conjunto de valores inicialmente não próprios da cultura indígena do que pelo conjunto de valores de sua própria cultura.

A menina indígena tem 15 anos. Esse dado é extremamente importante na detecção das características de sua identidade, pois estabelece um marco temporal e mostra que, no momento histórico em que ela foi formada, o modo de ser indígena já apresentava um forte hibridismo de componentes culturais. Tais componentes foram sendo disseminados em função do confronto cultural e já se encontram quase que totalmente arraigados em seu modo de ser.

Ao mencionar o processo educativo a que fora e está submetida, ela tenta entrar em sintonia com o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura lhe foram transmitidos, pelo qual aprendeu – até aqui – a ser “membro” de sua sociedade, de sua família, de sua vizinhança, de sua nação. Foi assim que ela adotou sua cultura, isto é, os modos de pensamento e de ação, suas crenças e valores, seus hábitos e tabus, que a caracterizam enquanto elemento pertencente a um determinado grupo étnico (“*Sou da etnia guarani*”).

Mas o modo como ela enuncia o processo de manipulação (pressuposto) efetivado pela família (“me deram todo respeito”, “me educaram”, “me dão conselho”)

revela todo um processo de manipulação já sofrido pela própria família (e pela comunidade indígena de maneira geral) em que um destinador (cultura branca) propusera ao destinatário (cultura índia) uma nova forma, um novo conceito de educação. Em Semiótica, toda comunicação é manipulação. Então, entre o destinador e o destinatário tem-se um percurso de manipulação (de ação). O papel do destinador é *factivo: fazer-fazer*, antes *fazer-ser*. É próprio do destinador exercer um fazer persuasivo – proposição de um contrato que implica um novo modo de ser – assim como é próprio do destinatário exercer um fazer interpretativo.

A reação do destinatário diante de qualquer tipo de manipulação (propostas de contratos) é interpretar (para a Semiótica, *modalizar veredictoriamente*) com base nos seus saberes, valores e crenças, avaliando o que *parece ser*, passando do *parecer* ao *ser*, tornando-o um valor verdadeiro. Para se deixar manipular, é preciso incorporar os valores que são propostos, isto é, crer, pois não ocorre manipulação quando destinador e destinatário não partilham os mesmos valores (cf. BARROS, 2005, p. 28-29).

É possível afirmar, pois, que as famílias indígenas sofreram todo esse processo de manipulação em relação à concepção do processo educativo e incorporaram valores próprios de outra cultura (branca) porque o discurso de K.F.S. a esse respeito se parece se contrapor, não ao discurso da sociedade não-índia, mas a um discurso bastante anterior de Egon Schaden (1974, p. 59-60) que observara e descrevera aspectos desse processo educativo:

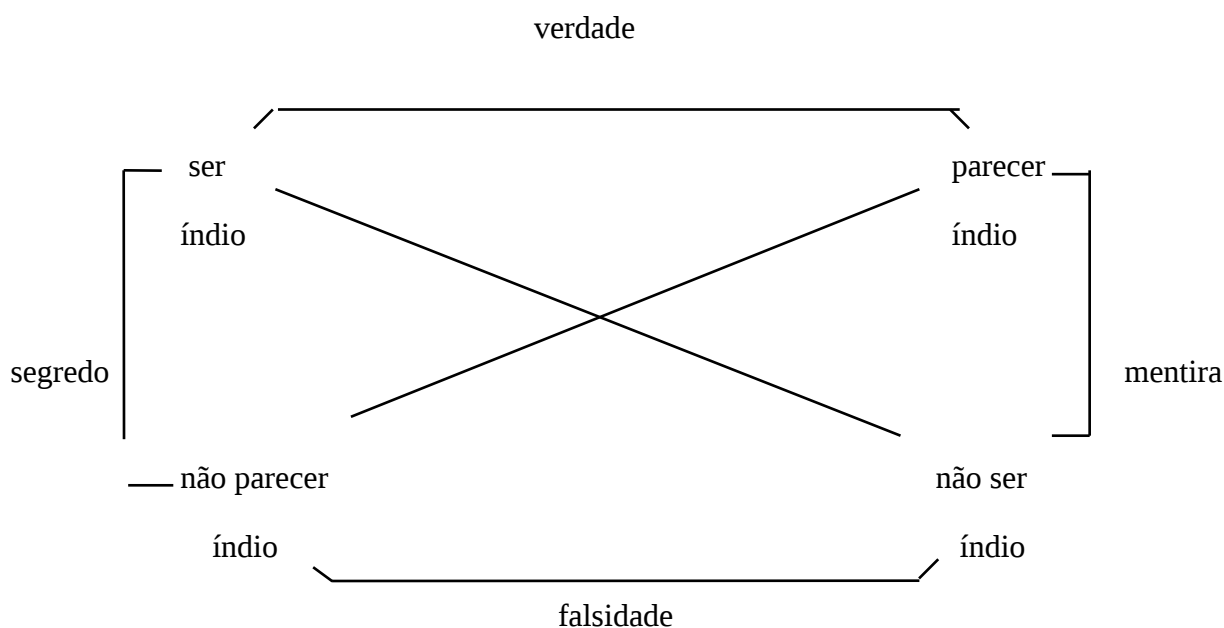
A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lho permitem o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. Compreende-se que tal se verificasse em épocas anteriores à aculturação acelerada, em que havia grande estabilidade cultural no tempo e fixidez de padrões, um estado de coisas em que o conflito entre as gerações devia ser praticamente nulo. Se o fenômeno persiste inalterado em todas as fases do processo aculturativo, é que reflete um traço fundamental ou essencial da cultura Guarani que por sua vez se revela constante, enquanto este seja capaz de subsistir. Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se intervir de maneira decisiva no processo. No que respeita ao desenvolvimento psíquico e moral da pessoa, o Guarani descreve inteiramente da conveniência e da eficácia de métodos educativos, a não ser a título excepcional ou por via mágica.

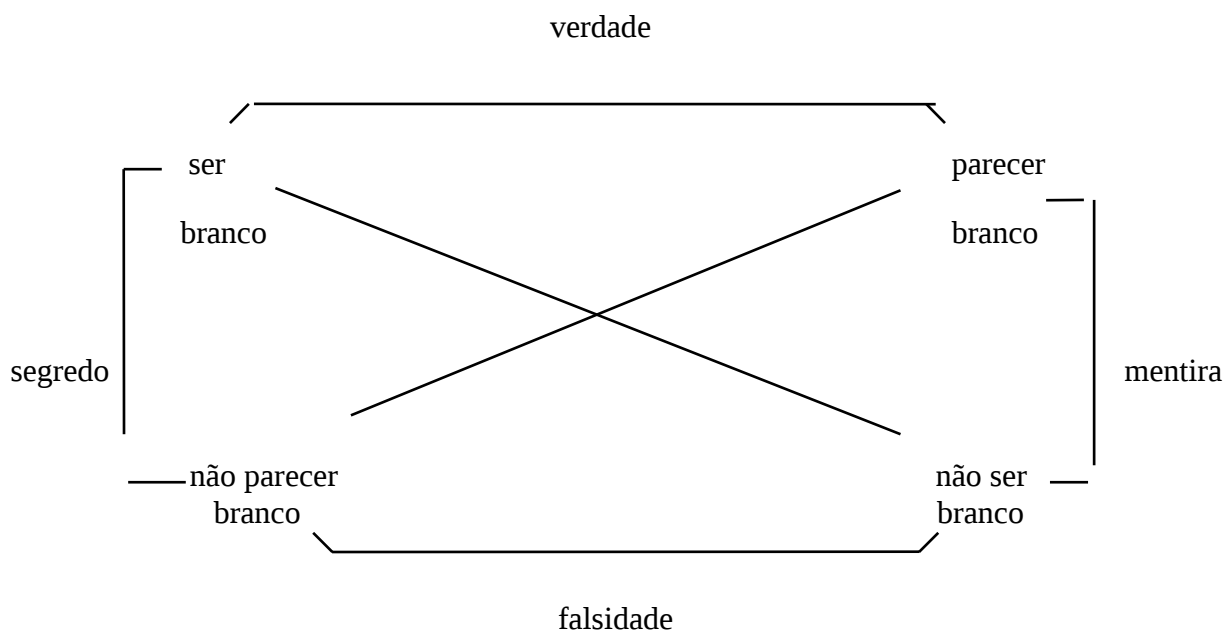
O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani, do que manifestações de sua natureza inata.

A despeito do intervalo de tempo considerável entre o discurso do pesquisador (1950) e o da menina indígena (2006), nota-se que o que refletia “*um traço fundamental ou essencial da cultura Guarani*”, ou seja, a pouca interferência direta dos pais no processo educativo (embora não se deva interpretar que o modo indígena de lidar com as crianças fosse de negligência), foi substituído por um outro tipo de conduta por parte das famílias indígenas: a intervenção mais constante e direta na educação dos filhos e a educação formal.

Assim, no esforço de persuadir o enunciatário de seu “ser índio”, a adolescente parece não se dar conta da ambigüidade que seu discurso está gerando. Ela quer construir de si um simulacro que represente a verdadeira identidade de um indígena: quer *parecer* e quer *ser* índio. A imagem que se deixa apreender através de seu discurso, entretanto, é a imagem de um sujeito a se afirmar como índio (“*Sou índia*”), mas que, ao “construir-se” no momento da enunciação, manifesta, inicialmente, um conjunto de valores muito mais próximo de uma outra cultura (branca).

No quadrado semiótico, a identidade de K.F.S. estaria assim representada:





No primeiro quadrado, a identidade índia construída pode ser classificada como *mentira*, pois, apesar de se afirmar como tal, de pertencer à etnia guarani, com todo o processo de transformação por que passa a cultura índia, resultante do confronto cultural a que sua comunidade fora submetida, ela *parece* índio, mas já *não* o é, pelo menos integralmente no conjunto de suas características.

No segundo quadrado, a menina, por seu discurso apresentar-se quase que pleno de valores da sociedade não-índia, pode ser classificada como falsa menina branca, pois *nem parece* branca, *nem* o é de fato.

O nosso terreno é bem grande, tem muita árvore, plantas, etc. Temos dois cachorros marrons e um gatinho preto. Atrás da minha casa tem uma cerca, com ninhos, e galinhas (Texto 1, linhas 3-5).

Todo dia de manhã meus dois irmãos menores ficam brincando lá fora no terreno, eles gostam de brincar na terra (Texto1, linhas 8-9).

Considerando-se o objetivo do enunciador em construir um simulacro de sua identidade indígena, K.F.S., ao descrever o espaço em que habita, se coloca como um sujeito que *quer* e *deve* ser índio. Projetando, ainda que intuitivamente, a imagem de um enunciatário que deve saber o valor, que tem para um indígena, viver em liberdade, em

contato com a natureza, ela enumera as características desse espaço (“é bem grande, tem muita árvore, plantas, etc.”), cita os animais que possuem (“dois cachorros marrons e um gatinho preto”; “galinhas”) e que o valor “liberdade” é internalizado por eles desde a mais tenra idade (“meus dois irmãos menores ficam brincando lá fora... eles gostam de brincar na terra”). Ao descrever de tal forma o lugar onde mora, K.F.S. está recobrando o tema “liberdade” com figuras, está realizando uma figurativização. Para instaurar a figurativização em seu discurso, o enunciador recorre a termos que remetem a algo existente no mundo natural (“árvores”, “plantas”, “cachorros”, “gato”, “galinhas”, “crianças brincando”), buscando criar um efeito de realidade, ou seja, “[...] o enunciador utiliza as figuras do discurso para levar o enunciatário a reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a acreditar na ‘verdade’ do discurso” (BARROS, 2005, p.72). Mais do que levar o enunciatário a reconhecer nos elementos citados figuras do mundo “real” e a acreditar nele, o enunciador instala esse enunciatário no centro do seu lugar (“nosso terreno”) e de lá apresenta esse espaço a ele: “lá fora no terreno”, onde estão as “árvores”, as “plantas”, os “animais”, as “aves”, os dois irmãos menores brincam na terra.

Essa imagem se torna a mais real possível porque fora construída por oposição aos espaços urbanos (também denominados terrenos) em que vivem os não-índios. Geralmente os terrenos da cidade não são tão grandes, não têm muitas árvores, plantas e animais e tampouco “ninhos e galinhas”. As crianças também não são muito dadas a “brincar na terra”; a maioria parece preferir ver televisão, se divertir com jogos eletrônicos e mesmo passar boa parte do tempo utilizando-se do computador.

“A identidade se delinea por um conjunto de características discursivas próprias de cada enunciador, que formam um conjunto de ‘escolhas’ que significa tanto quanto o que se enuncia” (LIMBERTI, 1998, p. 19). K.F.S., ao eleger descrever o espaço geográfico em que vive e compô-lo por oposição ao espaço não-indígena, figurativizando o tema “liberdade” e atribuindo a esta um valor eufórico, busca delinear com mais clareza os contornos de sua identidade indígena. Ela quer homologar o seu modo de existência índia através das “escolhas” que faz para compor o seu discurso. Ao enunciar a valoração positiva da liberdade como sendo uma característica do modo de ser indígena, a adolescente está também operando discursivamente com o termo contrário de liberdade – a opressão – ao qual atribui valor disfórico e, por oposição, relaciona-o ao modo de ser do não-índio.

K.F.S., ao escolher a liberdade para compor o seu discurso e figurativizá-la por meio de elementos que remetem à vida em contato com a natureza (plantas, árvores, animais, aves), sob a voz da indígena ressoa uma outra voz; não a voz de um outro (o branco), mas de um enunciador pertencente ao seu mesmo grupo étnico. Trata-se de um discurso proferido pelo Capitão Ireno Isnard, velho cacique, falecido em 1992, aos 92 anos:

O índio gosta de terra com mato, com árvores, com bichos, com frutas: isso sim é coisa de índio... é assim que índio gosta de viver na natureza (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p.51).

O índio teve que aprender a viver como o branco sem ser branco e também lutar para não deixar de ser índio... Índio quer ser índio, não quer ser branco... ah! Não quer não... mas não dá mais pra voltar... (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p.56).

O discurso de K.F.S., a respeito do espaço em que vive, parece homologar a sua identidade índia, posto que “índio gosta de terra com mato, com árvores, com bichos, com frutas”; mas os bichos a que Ireno se refere parece não ser “cachorro”, “gato”, “galinhas”: estes pertencem também e principalmente ao universo de animais domésticos da cultura branca. Haja vista o que o próprio cacique declara a esse respeito: “Naquele tempo o índio era rico, porque tinha muito bicho do mato por aqui... mas agora acabou, porque nem o passarinho tem mais né?... hoje no lugar do passarinho, a gente tem que criar galinha, pato e porco” (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p. 47). Ireno descreve ainda, a seu modo, os enunciados de estado em que se encontravam os índios à época do seu discurso. Talvez buscando discursivizar um processo de negociação, de ambivalência (em relação à cultura não-índia) entre apropriar-se de e resistir a, ele declara querer ser índio (“Índio quer ser índio”) e estar lutando para isso, mas reconhece também que “[...] não dá mais para voltar”, ou seja, a partir do confronto cultural a que foram expostos, mesmo não querendo ser branco (“não quer ser branco”), o índio deve ser branco (“teve que aprender a viver como branco”), não mais podendo ser índio (“não dá mais para voltar”): para o velho cacique parece ser impossível resistir às propostas de contrato realizadas pelo destinador (cultura branca). Esta última afirmativa do velho cacique soa como uma antevisão do modo de ser indígena no presente. É o que revela o discurso de K.F.S.: ela não deixa transparecer, através do que diz, estar lutando “para não deixar de ser índio”; pelo contrário, o seu discurso revela

(apesar de declarar “ser índia”) todo um conjunto de valores oriundos de uma outra cultura (branca): ela já aprendeu “a viver como branco” (*dever ser branco*).

“Minha mãe trabalha na secretaria de educação e também é professora concursada, meu pai é agente de saúde, eu e minhas irmãs só estudamos, por enquanto” (Texto1, linhas 6-7). A menção que K.F.S. faz das qualificações profissionais de sua mãe e de seu pai se apresenta como um retrato da afirmativa proferida por Ireno: “O índio teve que aprender a viver como branco sem ser branco.” Nesse enunciado está pressuposto todo um percurso narrativo do sujeito índio.

As atividades exercidas pelos pais de K.F.S. são tipicamente da cultura não-índia. Se hoje eles são competentes (*sabem* e *podem* realizar a ação) para exercer tais funções é porque houve um estado anterior em que ambos foram modalizados pelo *querer ser* e/ou *dever ser* (professora/agente de saúde) por um sujeito destinador (o branco) que lhes doou os valores modais (modalizou-os). Como em Semiótica toda comunicação é manipulação, tem-se pressuposto um percurso de manipulação (ação) entre destinador e destinatário (índio) em que o primeiro propõe contratos ao segundo com vistas a levá-lo a realizar determinada ação. A manipulação, entretanto, não é levada a termo se destinador e destinatário não partilharem dos mesmos valores; assim, como a qualificação profissional e o exercício das profissões mencionadas por K.F.S. fazem parte de um conjunto de valores da cultura branca, o sujeito índio, diante do fazer persuasivo do destinador, exerceu o fazer interpretativo (modalizou veredictoriamente) que lhe é próprio, isto é, comparou o que lhe foi apresentado pelo manipulador com aquilo que sabia ou aquilo em que cria e aceitou o contrato proposto. Aceitar o contrato proposto implica um novo modo de ser e determina os modos de existência do sujeito: de um sujeito virtual (*quer* e/ou *deve fazer*) passa-se ao um sujeito atual (*sabe* e *pode fazer*) e chega-se a um sujeito real (realiza o fazer). Assim, se os pais de K.F.S. apresentam-se como sujeitos realizados que *querem* e/ou *devem*, *sabem* e *podem fazer* e realizam o fazer adquirindo por conjunção o objeto de valor em questão, isso significa que houve uma alteração no conjunto de características e valores que determinavam o modo de ser indígena posto que eles aceitaram e incorporaram como seus o conjunto de valores veiculado na proposição de contratos do destinador. Tanto incorporaram que o discurso da menina reproduz a afirmação desses valores como sendo seus: “eu e minha irmã só estudamos, por enquanto”, ou seja, não só a educação escolar (elemento da cultura branca) como a profissionalização (pressuposta no “por enquanto”) marca o

modo de ser de K.F.S., que se apresenta como um sujeito real em relação ao estudo e como um sujeito virtual em relação a uma formação profissional específica.

Sou uma menina muito inteligente e estudiosa, nunca desisti dos meus sonhos e objetivos, tenho 15 anos, e faço o 1º ano do ensino médio (Texto 2, linhas 1-2).

Ao terminar o 3º ano quero fazer faculdade para odontologia ou enfermagem, pois gosto muito de cuidar minha saúde, não só a minha, mas de outras pessoas também, na minha aldeia, as criancinhas precisam muito de colaboração e eu vejo que um dia estarei ajudando eles (Texto 2, 4-7).

Enquanto exerce o papel de sujeito da enunciação, K.F.S. busca agregar valores positivos à sua identidade índia, atribuindo a si as mesmas qualidades que a tornam admirável ao seu enunciatário: é “inteligente”, “estudiosa”, persistente; ao enunciar essas qualidades, mais uma vez a indígena parece ter diante de si o simulacro de seu enunciatário – a professora – a quem seu discurso é dirigido. A menina sabe que valorizar o estudo é uma qualificação positiva para o enunciatário, por isso “escolhe” elementos lingüísticos relacionados ao universo semântico da educação escolar: ela é “inteligente”, “estudiosa” e quer prosseguir com seus estudos, ingressando em um curso superior. Além disso, ao declarar “nunca desisti dos meus sonhos e objetivos”, ela busca construir de si a imagem de um sujeito persistente, que enfrenta dificuldades, que tem de lutar para estar ali, na escola, considerando-se como objetivo seu “fazer faculdade para odontologia ou enfermagem”. “Nunca desistir” pressupõe resistência e luta porque só é levado a desistir quem enfrenta dificuldades para alcançar determinados “sonhos e objetivos”; ao mesmo tempo esse enunciado traz implícita a afirmação de que muitos outros (índios) desistem, não são tão persistentes quanto ela.

A construção discursiva da menina indígena – ao “qualificar-se” – revela indícios de valores (estudo, qualificação profissional) claramente pertencentes à ideologia de uma sociedade outra, pertencente à cultura branca e não à cultura indígena. Esses valores foram surgindo a partir do confronto cultural com os não-índios e sendo disseminados até se incorporarem definitivamente ao sistema de valores da cultura índia; a declaração da menina a respeito da ocupação dos pais mencionados anteriormente mostra isso.

K.F.S. demonstra considerar a qualificação profissional não só como um valor, mas também como um meio de tornar-se competente para realizar a *performance* de cuidar de sua saúde e ajudar a melhorar as condições de atendimento à saúde das “criancinhas” de sua aldeia. Tem-se então um sujeito que se propõe a lutar pela manutenção de sua identidade, ao voltar-se para a sua aldeia, para ajudar as “criancinhas” do seu mesmo grupo étnico, mas que para realizar essa ação teve de incorporar hábitos e costumes (estudar) em sua vida que originariamente não faziam parte da tradição indígena. Tal conduta revela a necessidade de adaptação que se impôs ao índio a partir do contato intenso com os não-índios, já explícito no comportamento dos pais da menina índia e pressuposta na fala do velho cacique Ireno: “O índio teve que aprender a viver como o branco e também lutar para não deixar de ser índio... não dá mais para voltar...” A aparente contradição que esta situação encerra “[...] se justifica pelo que se poderia chamar de ‘instinto de preservação da cultura’, ou seja, é preciso aceitar e adotar alguns novos hábitos e costumes para não sucumbir. ‘Para que tudo permaneça é preciso que tudo mude’ (LAMPEDUSA)” (LIMBERTI, 1998, p. 33).

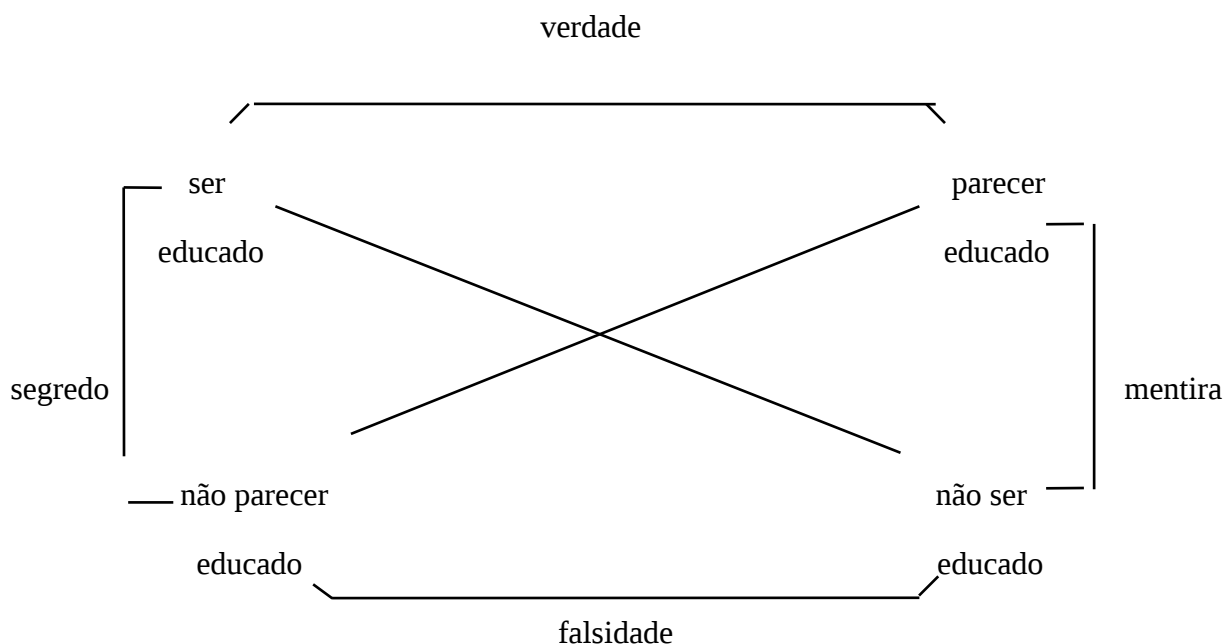
Sou uma menina muito educada, mas para isso preciso ser respeitada. Nos finais de semana gosto de passear, nas casas de meus parentes e amigos. Também vou a Igreja (Texto 2, linhas 7-9).

Também gosto de jogar vôlei, com meus amigos e parentes, como ficar ao lado deles também, jogo vôlei todo final de semana em casa. Nós tomamos tereré, fazemos piquenique, conversamos, vamos na Igreja junto, etc. Fico feliz tendo eles também como amigos, sempre em união, cada um ajuda o outro. E o esporte é bom, pois ajuda em nossa saúde (Texto 3, linhas 6-10).

“A identidade é um simulacro que cada um faz a si mesmo a partir do outro e vice-versa. A identidade é um jogo de simulacros.” (LIMBERTI, 1998, p. 33). Nesse “jogo de simulacros”, K.F.S. se apresenta sempre como um sujeito competente, que *sabe* e *pode fazer* (passear, ir à igreja, jogar vôlei, tomar tereré, fazer piquenique), ou, em outros termos, que *quer*, *sabe* e *pode ser* índia. Como indígena, é uma menina muito educada; essa declaração revela, por oposição, um outro discurso que o dela busca negar, de que indígenas não são educados. Considerando a definição do Dicionário Aurélio dada a esse termo e ao termo educação (**educado. Adj. 1.** Que se educou; que recebeu educação. **2.** Polido, cortês; bem educado.; **educação. S. f. 7.** Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia. [p. 714]), tem-se a dimensão do alcance dessa afirmação para a construção do simulacro da identidade de

K.F.S.. Dizer-se “*educada*” equivale a dizer-se um sujeito “que recebeu educação”, que foi modalizada por um *saber ser* (conhecimento) e um *poder ser* (prática); ou seja, ela é um sujeito que conhece e pratica “os usos de sociedade”. Se tomarmos como parâmetro para a declaração da adolescente a definição de educação como sinônimo de “civilidade” (que remete aos termos “civilização”, “civilizado”), o seu discurso assume um tom de protesto, porque estabelece uma relação polêmica em relação a um outro discurso (da sociedade não-índia), ao qual o seu se opõe, de que indígenas não são “civilizados”.

Como a finalidade última de todo ato de comunicação é persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado, nesse “jogo de persuasão”, o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos com vistas a convencer o seu enunciatário da “verdade” construída pelo discurso (cf. FIORIN, 2005, p. 75). Note-se que K.F.S., enquanto enunciador que quer persuadir o seu enunciatário a aceitar seu discurso, a acolher o simulacro de si mesmo que ela busca criar através de seu discurso, parece perceber a necessidade de argumentar em favor da afirmação que fizera (“Sou uma menina muito educada”) em função dos significados que são atribuídos às palavras “educado”, “educação”, considerando-se que, por vezes, segundo a ótica da sociedade branca, os índios não são considerados pessoas “civilizadas”, “polidas”. Ela, então, complementa a sua afirmação: “mas para isso preciso ser respeitada.” O operador argumentativo “mas”, que une os enunciados “Sou uma menina educada” e “para isso preciso ser respeitada” estabelece aqui, não uma relação de contrariedade, mas de condição. A conjunção entre o sujeito índio e o valor educação, expresso no enunciado de estado “sou uma menina muito educada”, só poderá ser mantida se houver, por parte dos outros sujeitos com os quais ele convive, uma atitude de “respeito” em relação à sua pessoa. Assim, o estatuto veridictório atribuído ao estado “educado” de K.F.S. pode ser considerado sob dois aspectos, segundo o quadrado semiótico:



Em face de uma atitude de respeito, o seu modo de ser uma indígena educada será considerado verdadeiro porque ela *parece* e *é* “uma menina educada”; em face a uma atitude de desrespeito, o seu modo de ser indígena será considerado mentiroso porque ela *parecerá* educada, mas não o *será* de fato. Note-se que a indígena não nega a sua condição de sujeito educado, mas faz recair sobre um sujeito outro, que lhe desrespeitar, a responsabilidade de ela estar em conjunção ou em disjunção com o valor educação, de seu estado “educado” ser considerado como verdade ou como mentira.

Após agregar também o valor “educação” ao simulacro de sua identidade indígena, K.F.S. busca construir a imagem de um sujeito que valoriza o convívio com os “parentes e amigos”. Figurativizando o tema “união”, ela elenca as atividades que costuma realizar: passear, ir à igreja, jogar vôlei, tomar tereré, fazer piquenique, conversar. Essas atividades são comuns à cultura índia e à cultura não-índia, embora algumas (ir à igreja, jogar vôlei, fazer piquenique) sejam originárias da cultura não-índia. K.F.S. parece compor-se como um sujeito complexo, capaz de pertencer à cultura Guarani e à cultura branca ao mesmo tempo; é esta a constatação a que seu discurso permite chegar posto que, ao mesmo tempo em que afirma a sua identidade índia, ela se apresenta como um sujeito que assume como suas práticas e valores oriundos da cultura branca.

Observe-se que há um esforço por parte do enunciador em “cristalizar” a imagem de um sujeito cujo estado patêmico é de felicidade (“fico feliz tendo eles também como amigos, sempre em união, cada um ajuda o outro.”); cuja convivência grupal é harmoniosa e desejável (“gosto jogar vôlei com meus amigos e parentes, como ficar ao lado deles também”); em que valores como união e solidariedade (“cada um ajuda o outro”) são comuns ao grupo étnico ao qual pertence e que homologa a sua identidade índia como sendo composta por valores considerados eufóricos. Observe-se, ainda, que seu discurso busca, reiteradamente, contrapor-se a qualquer outro que desqualifique o seu modo de ser índio; a afirmação de um relacionamento amistoso, equilibrado, em que reina a união, a solidariedade entre os indígenas mostra isso, pois nega, por oposição, a discursivização de uma situação desarmoniosa entre eles. Além disso, K.F.S., ao declarar que realiza as ações mencionadas anteriormente somente “nos finais de semana” quer *fazer-crer* ao seu enunciatário que características como “indolente”, “preguiçoso”, comumente atribuídas aos índios pelos não-índios, não se aplicam ao seu modo de ser indígena, pois as atividades de lazer (jogar vôlei, fazer piquenique, tomar tererê), assim como pelos não-índios, são realizadas por eles apenas “nos finais de semana”.

Gosto muito de ler, fico em meu quarto sozinha e começo a ler histórias, pois reflito meu pensamento, esfria minha cabeça, e quando eu faço a leitura passa todos os problemas ao meu redor, pois ler faz bem para mim, e faz esquecer tudo de ruim que me aconteceu, ler é muito bom. Também aprendemos muita coisa com a leitura. Pois nossa vida passa a ser uma história (Texto 3, linhas 11-15).

Gosto muito de escrever e ler. Escrevo músicas que mais gosto, escrevo poesias também e muitos versos. Gosto de ficar no meu quarto sozinha escrevendo no meu diário (Texto 4, linhas 1-3).

O espaço do quarto, isolada do contato com outros sujeitos, é o cenário onde K.F.S., sujeito competente, realiza a *performance*, a ação de ler e escrever. Declarar o gosto por essas duas atividades configura-se como mais uma estratégia com a finalidade de ratificar, para o seu enunciatário, a imagem de um sujeito admirável pelo conjunto de valores que assume como sendo seus. Gostar muito de ler e escrever é um atributo ao qual certamente o seu enunciatário – o professor – atribui um valor eufórico. Aliás, considerando o ambiente de sala de aula no qual estão inseridos a indígena e seu enunciatário e, ainda, que em sala de aula comumente o professor assume o papel de

sujeito destinador e o aluno o de destinatário, o discurso de K.F.S. a respeito dessas duas atividades soa como sendo a devolução do discurso escolar a respeito do ato de ler e de escrever. Geralmente, em sala de aula, o destinador professor utiliza-se de estratégias de manipulação para levar o sujeito aluno a *querer* e/ou *dever* gostar de ler e de escrever e a realizar a *performance* de ler e de escrever. A menina enuncia-se como um sujeito que “aprendeu a lição”, como um sujeito real que realiza o fazer e adquire por conjunção o objeto de valor em questão – o conhecimento (“Também aprendemos muito com a leitura”).

“A escrita é fácil e é difícil para mim. É fácil quando sabemos ler bem e entender, e difícil porque na linguagem portuguesa existem muitas regras, e por isso algumas palavras são complicadas” (K.F.S. Texto 4, linhas 4-6). Esse é o primeiro momento no percurso narrativo de K.F.S. que ela admite, declaradamente, enfrentar dificuldades; a constante reafirmação do simulacro de um sujeito competente esbarra justamente na incapacidade de um saber/poder fazer típico da cultura não-indígena: ler e escrever. Note-se, ainda, que nesse momento, a indígena deixa de usar a primeira pessoa e reporta-se à terceira (“É fácil quando sabemos ler bem e entender”) o que deixa entrever que as dificuldades (e facilidades) no uso de um outro código lingüístico (o português) se estende também a outros elementos de seu grupo étnico. A maneira como ela busca enunciar aquilo que considera “difícil” revela um alheamento, um estranhamento, um “desconhecimento” acerca do assunto tratado; a língua portuguesa é algo externo a si, à sua cultura; é um elemento que ela precisa dominar, mas que em seu discurso admite não saber direito o que é essa “linguagem portuguesa”. Haja vista a relação que busca estabelecer entre a existência de regras e palavras complicadas (“na linguagem portuguesa existem muitas regras, e por isso algumas palavras são complicadas”).

Escrever é importante porque aprendemos formatar a letra, compreender os pontos e sinais, e ter uma boa interpretação. Pois as vezes recebemos receitas, cartas, recibos para assinar e não sabemos nem o que está escrito, se é certo ou errado. Agora sabendo ler é mais fácil. Atualmente para conseguir empregos nas empresas ou fábricas tudo vai depender do conhecimento português; e principalmente se você sabe escrever e interpretar direito. Então escrever e ler é muito bom para mim e para o meu pensamento (Texto 4, linhas 7-13).

K.F.S. atribui à leitura e à escrita valores estritamente funcionais, utilitários. O domínio da língua portuguesa apresenta-se como um objeto modal na busca de outros valores como conseguir “um emprego”. Em seu discurso, o domínio da leitura e da escrita aparece como um elemento alheio à realidade indígena. Foram novos valores que foram surgindo a partir do contato com a cultura branca e que expuseram o índio a uma situação de manifestação, pois ele foi levado a tomar algumas atitudes, como aprender a dominar um outro código lingüístico, para suprir necessidades geradas por eles. Ao enunciar “Agora sabendo ler é mais fácil”, K.F.S. demonstra considerar o “saber ler e escrever” não só como um valor, mas também como meio de tornar-se competente para realizar a performance proposta por uma manipulação pressuposta, ou seja, conseguir trabalhar fora da aldeia (“conseguir empregos nas empresas ou fábricas”). A carga semântica de sua narrativa reside nos valores investidos nos objetos (ler/escrever) que ela elencou, que são figurativos por serem a forma concreta de seus valores. O objeto narrativo, o valor investido é o conhecimento para não ser enganado (“as vezes recebemos receitas, cartas, recibos para assinar, e não sabemos nem o que está escrito, se é certo ou errado.”). Tanto o ler quanto o escrever são objetos, mas não são valores, são objetos figurativos que representam um valor que pode proporcionar o acesso a outros valores: “Então escrever e ler é muito bom para mim e para o meu pensamento.”

No Brasil tem várias coisas que nos caracterizam. Um deles é a caipirinha, os carnavais que todo ano eles fazem etc.

Existem muitos índios em nossas aldeias, é 3 etnias, terena, guarani e kaiowá. Cada etnia tem um jeito de ser, de dançar, de falar. Os índios é os que mais lutam querendo seus próprios direitos e alguns nunca desiste de seus objetivos.

Gosto de morar aqui no Brasil, Também tem os jogadores de futebol que era famoso, atualmente perderam, mas tudo bem, tudo na vida tem seu tempo. Quem sabe em 2010 eles ganham de novo (Texto 5, linhas 1-9).

O discurso da menina indígena muda agora de foco. Chamada a falar sobre “nacionalismo”, alterna entre o discurso em terceira e em primeira pessoa. Ao elencar as “coisas que nos caracterizam” (como brasileiros) cita elementos (“caipirinha”, “os carnavais”) que não fazem parte da cultura indígena; intuitivamente, ela parece se dar conta de que está se referindo a ações externas e alheias à sua cultura quando, mesmo se inserindo no conjunto de pessoas (brasileiros) que realizam certas “coisas” que caracterizam a cultura brasileira de um modo geral (“nos caracterizam”), afirma ser

“eles” que “fazem” tais coisas; trata-se de um “eles” (não-índios) que se opõe a um “nós” (os indígenas). Mais uma vez, K.F.S. assume a postura de um enunciador que busca reiterar aspectos positivos da identidade indígena. Note-se a preocupação em especificar as etnias, cada qual com características que lhes são próprias (“jeito de ser, de dançar, de falar”). Ao mencionar que no Brasil existem muitos índios, a menina estabelece uma oposição entre indígenas e não-indígenas no conjunto de pessoas que formam o “povo brasileiro”. Além disso, caracteriza os indígenas como aqueles “que mais lutam querendo seus próprios direitos” e que (alguns) não desistem nunca de seus objetivos. Se há a afirmação de uma “luta por seus direitos” é porque esses direitos a que K.F.S. faz menção são negados aos indígenas; o seu discurso constrói então o simulacro de um sujeito que é espoliado de seus “próprios direitos”, mas que é um lutador, um batalhador (“são os que mais lutam”) para ver esses mesmos direitos reconhecidos e respeitados e cuja imagem se opõe à dos outros (“eles”; não-indígenas) cuja identificação principal é a “caipirinha”, o “carnaval” e o “futebol”, atividades que figurativizam a festa, o lazer, a descontração e despojam esse sujeito outro (não-índio) de características como seriedade, persistência, responsabilidade. É como se, em outras palavras, esse sujeito índio, ao assumir-se como autor da enunciação, proferisse (e assumisse como seu) um discurso recorrente na sociedade não-índia :”eu sou brasileiro e não desisto nunca.”

K.F.S., ao discursivizar o seu modo de ser índio no conjunto de textos que produziu, constrói de si a imagem de um sujeito que busca reiterar os aspectos positivos da identidade indígena, a partir da declaração de pertença a uma determinada etnia – a guarani; de um sujeito que declara sua identidade índia, mas assume como seus valores oriundos da sociedade não-índia. Não é essa a estratégia discursiva utilizada por J.L.S. na construção de seu simulacro identitário, cujos textos são analisados a seguir.

2.2. Textos de J.L.S.

Sou como posso ser.

O conjunto de textos que segue pertence ao adolescente indígena J.L.S. e está organizado da seguinte maneira: texto 1 – *Minha família*; texto 2 – *Meus vários eus*; texto 3 – *Meus gostos*; texto 4 – *O poder da escrita*; texto 5 – *País tropical*; texto 6 – *Cotas universitárias*.

Todo o discurso do menino, em seu conjunto, aponta para um universo de valores essencialmente da cultura não-índia e a maneira como discursiviza a constituição de sua família, de seu modo de ser índio, configura-se como se fosse uma parábola, uma metáfora da destruição da família e da cultura índia.

J.L.S., sujeito modalizado pelo *querer/dever* falar sobre sua família, sobre si mesmo e a expressar sua opinião sobre determinados temas, coloca-se como um sujeito atual, que sabe e pode fazer. Ao assumir-se como sujeito da enunciação, em seu discurso, busca construir o simulacro de um sujeito normal (“sou uma pessoa normal” – texto 2, linha 13), destituído de qualquer característica mais específica a partir da qual se pudesse identificá-lo como indígena; em seu discurso, ele parece querer *fazer-crer* ao seu enunciatário que não há diferenças – ao menos significativas – entre ser índio e ser branco. Talvez o simulacro que o adolescente construiu de seu enunciatário seja o de um sujeito que crê haver diferenças entre o modo de ser indígena e o modo de ser não-indígena e em função disso busque reiteradamente negar essas diferenças.

Em minha família existe muitas características, como no trabalho em casa, e no convívio no trabalho na sociedade. Meu pai era uma pessoa muito exigente, pedia um ponto claro de todas as coisas, exigia direitos na política, fazia críticas a corruptos. De um tempo para cá meu pai foi mudando, não só no físico mas também no comportamento. Eu tive muitos animais que eram considerados parte da família, muitos morreram pelo tempo que só deixaram lembranças em fotos (Texto 1, linhas 1-6).

Um enunciado de estado inicia a narrativa de J.L.S. – um sujeito em conjunção com o objeto família – para, em seguida, passar-se à descrição da figura paterna. O simulacro do pai, construído a partir de uma pequena narrativa, revela que o enunciador recorre à memória para referir-se ao pai:

A narração implica a memória.

Por conseguinte, quando contamos, o que sai de nossa memória não é a realidade mesma (*res ipsae*), que não é mais, mas palavras nascidas das imagens que formamos dessas realidades (*uerba concepta ex imaginibus earum*), que, atravessando nosso espírito, deixaram traços (*uestigia*) de sua passagem (Agostinho, XVIII, 23) (FIORIN, 1999, p. 131-132).

As palavras de J.L.S., que nascem das “imagens” que tem do pai, constroem o simulacro de um sujeito que sofrera transformações (“Meu pai era...”). O sujeito inicial da narrativa do menino não é somente um sujeito virtual, modalizado pelo *querer* e/ou *dever*, mas um sujeito atual, competente que sabe e pode realizar a ação de exigir “direitos na política”, de fazer “críticas a corruptos”; as ações praticadas por ele (exigir, criticar) configuram-se como atos que revelam coragem, ousadia, por parte de quem os pratica. Em se considerando ser o pai de J.L.S. um indígena, essas características tornam-se ainda mais significativas porque “exigir direitos na política” e “fazer críticas a corruptos” parece não ser postura tão comum entre os índios (a menos que se trate de uma liderança, de um capitão..., informação que não consta no discurso do menino). Mas esse sujeito competente, “de um tempo para cá foi mudando, não só no físico, mas também no comportamento”. Ancorar inicialmente sua narrativa em um tempo passado (tempo em que o pai “era”) e retornar ao presente (“De um tempo para cá”), em que o “cá” refere-se ao “agora” da enunciação, permite a J.L.S. constatar as mudanças que começaram (e continuam) a ocorrer (“foi mudando”) em um tempo indeterminado e cujas conseqüências atingem não só o aspecto físico, como também o comportamental do sujeito pai. Se forem consideradas eufóricas as características iniciais desse sujeito, enunciar que houve uma mudança em seu estado, que ele não é mais o que “era”, uma pressuposição se delineia: as características que passam a compor o simulacro identitário do pai são disfóricas para o adolescente.

Ao referir-se aos animais de estimação, mais uma vez J.L.S. ancora seu discurso em um tempo anterior ao momento da enunciação. A forma verbal “tive” instala uma debreagem temporal enunciativa por indicar anterioridade em relação ao momento da enunciação e expressar descontinuidade em relação à posse desses animais, “considerados parte da família”: em determinado período de um tempo passado ele os teve, mas não os têm mais – restaram “as lembranças em fotos”. Ao reportar-se ao passado (“eu tive muitos animais”, “muitos morreram”, “só deixaram lembranças”) para compor seu discurso, o que sai da memória do indígena não é a realidade mesma, mas palavras nascidas das imagens formadas a partir dessa realidade que deixaram marcas

de sua passagem. Essas “marcas” (lembranças) configuram-se como disfóricas porque remetem a um estado de disjunção entre sujeito (índio) e objeto (animais de estimação). Tanto na memória que faz do pai, quanto na que faz dos animais, J.L.S. constrói de si o simulacro de um sujeito cujo estado patêmico é de insatisfação: em relação ao pai, por este estar “perdendo” atributos como coragem, ousadia; em relação aos animais, por ter se estabelecido um estado disjunto entre eles e o adolescente.

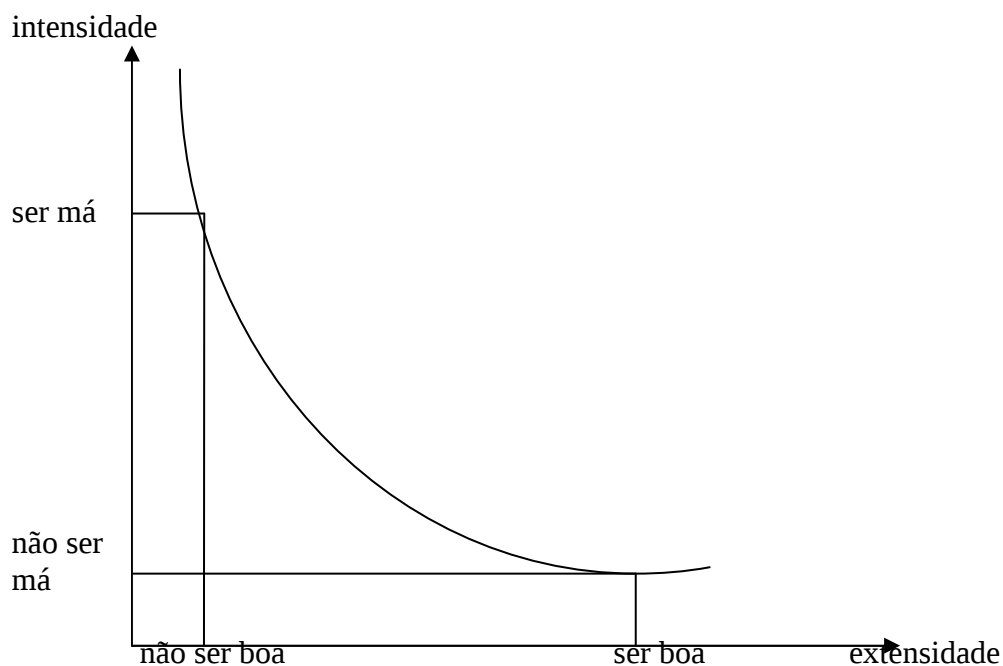
“Minha família é bem grande, somos em sete pessoas, com meus parentes somos muitos, que nem conta se há” (J.L.S. Texto 1, linhas 6-7). Se se considera que um discurso sempre se constrói por oposição a outro discurso, o sentido desse enunciado parece constituir-se por oposição à configuração familiar não-índia, geralmente composta pelo pai, mãe e poucos filhos. Entretanto, há nele uma ambigüidade que orienta para a construção de sentidos diferentes: se a expressão “bem grande” referir-se a “sete pessoas” mais os “parentes” “que nem conta se há” então J.L.S. está discursivizando a constituição da família-grande, formação própria da cultura índia, em oposição aos núcleos familiares pequenos, próprios da cultura não-índia. Se, ao contrário, a expressão referir-se apenas a “sete pessoas”, seu discurso soa como sendo uma assunção declarada dos valores próprios da cultura branca, em oposição aos valores próprios da cultura indígena: segundo a ótica branca, uma família composta por sete pessoas é considerada “bem grande”; segundo a ótica índia, uma organização familiar que conte com esse número de pessoas parece não ser considerada “muito grande”, haja vista que muitas famílias indígenas são compostas por sete ou mais pessoas.

“Minha mãe era muito boa no começo da minha vida, o tempo foi tomando conta de sua personalidade” (J.L.S. Texto 1, linhas 8-9). “O tempo é tido como uma força de destruição, que arruína tudo que é tido como eufórico” (FIORIN, 1999, p. 128). A força dessa expressão parece estar sintetizada no discurso de J.L.S.: foi o tempo que transformou a “personalidade” do pai, tornando disfórico o que era eufórico; é assim também em relação à mãe, em que “o tempo foi tomando conta de sua personalidade”, transformando-a.

O adolescente, ao tentar construir o simulacro da figura materna, não especifica em que consistia sua bondade. Mas há todo um percurso narrativo pressuposto em seu discurso: para ser considerada boa, a mãe foi modalizada pelo *querer* e/ou *dever ser* e realizou determinadas ações (que *sabia* e *podia*), a partir das quais foi reconhecida, sancionada cognitivamente, como sendo boa. Ser “muito boa” faz

pressupor a figura de um sujeito cujo simulacro identitário é composto por características de valor eufórico bastante elevado. Essas características, entretanto, só compõem o simulacro do sujeito mãe no começo da vida de J.L.S.. Trata-se de um espaço temporal não especificado claramente, ancorado no passado em relação ao momento presente da enunciação (talvez os primeiros anos da infância de que o adolescente se recorde), a partir do qual o tempo – anti-sujeito que tudo arruína – foi operando uma transformação no modo de ser do sujeito mãe. O aspecto não limitado, inacabado da forma verbal “era” indica que esse estado ocorreu de modo durativo. J.L.S. não especifica em que ponto do percurso entre ser boa e ser má sua mãe se encontra, declara apenas que a transformação está ocorrendo e se se considera o estado “ser boa” como revestido de valores positivos e “ser má” revestido de valores negativos, então o discurso do indígena aponta para a passagem, no simulacro do sujeito mãe, de um estado eufórico para um disfórico.

No discurso do indígena em relação às mudanças ocorridas na “personalidade” do sujeito mãe observa-se uma articulação tensiva em que o “ser boa” é da ordem da extensividade, posto que seu conteúdo garante uma significação sobre a qual o conteúdo de “ser má” deixa marcas intensas. Sobre esses dois eixos (extensividade/intensidade) se assenta a relação entre os estados “ser boa/ser má” atribuídos à mãe de J.L.S.: à medida que o segundo avança, o primeiro diminui; enquanto o “ser má” ganha tonicidade, o “ser boa” perde tonicidade, gerando uma curva de tensão inversa, uma gradação, em que o estado eufórico (boa) da mãe diminui à proporção que o disfórico (má) cresce, tomando conta de sua personalidade.



Mais uma vez, a imagem que se delineia do enunciador é a de um sujeito que tende à insatisfação, estado patêmico que se estabelece por constatar uma disforização dos elementos que compõem o seu círculo familiar.

“Tenho cinco irmão, são três irmãs e dois irmãos comigo, minhas irmãs são muito chatas, e só querem essas coisas da moda, eu sou um pouco alegre com as pessoas, com meus amigos, sou como posso ser” (J.L.S. Texto1, linhas 9-11). Ao traçar o retrato de sua família, J.L.S. selecionou os elementos que a compõem respeitando uma hierarquia: descreveu o pai, a mãe, para finalmente mencionar os irmãos e a si mesmo. Ele tem um irmão – apenas citado em seu discurso – e três irmãs “chatas”. Ser uma pessoa chata aponta para um sujeito com características disfóricas para quem assim o considera. O adolescente não especifica quais são essas características, mas considerando-se que um indivíduo chato é o que aborrece, que irrita aqueles com os quais convive, ao declarar serem suas irmãs chatas, o discurso do indígena faz pressupor a existência de uma relação não tão harmoniosa entre ele e as irmãs. Segundo a ótica do adolescente, além de serem “chatas”, as irmãs “só querem essas coisas da moda”. Atribuir valor a vestimentas, calçados, acessórios que estão “na moda” é típico da cultura não-indígena e entre os adolescentes não-índios vestir-se de acordo com a moda vigente configura-se como um poderoso instrumento que facilita a inserção grupal e denota certo status social. De acordo com essa perspectiva, as irmãs de J.L.S. assumiram, como sendo seus, valores próprios da cultura branca, e o discurso dele

parece opor-se a essa postura já que mais adiante declara não gostar de “roupas de moda.” (Texto 2, linha 12).

Somente ao final desse discurso que busca construir o simulacro de sua família é que o adolescente faz menção a si mesmo: “sou um pouco alegre”, “sou como posso ser”. A forma como ele discursiviza o seu modo de ser índio aponta para o simulacro de um sujeito frustrado, que sabe *não poder ser* de outra maneira. Enquanto sujeito da enunciação que busca persuadir o seu enunciatário das verdades de seu discurso, J.L.S. constrói de si a imagem de um sujeito que tem consciência das mudanças irreversíveis que, no decorrer do tempo, estão ocorrendo na cultura índia: o tempo transformou em disfórico o estado do pai, da mãe, das irmãs (que ele vê “embranquecer” sem resistência) e o dele. Em seu discurso, o menino se representa duas vezes envolvido com a “morte”: como adolescente que está em mudança (“morte” do “menino”/nascimento do adulto) e como indígena que vê “morrer” sua cultura representada na família (= povo índio), para ver surgir outro modo de ser, uma outra “identidade” quase que destituída de traços de indianidade, sem que ele nada possa fazer (“*sou como posso ser*”) a respeito disso. Note-se que o adolescente, ao mencionar o pai e a mãe, evoca imagens que transitam entre um passado distante em que o simulacro de ambos compunha-se de valores eufóricos e entre o momento da enunciação em que esses mesmos valores – transformados pelo tempo – assumem um caráter disfórico; em relação às irmãs, nenhum aspecto eufórico é mencionado. Como o enunciador utiliza as figuras do discurso para que o enunciatário creia nas “verdades” que estão sendo enunciadas, o pai, a mãe, os irmãos são postos no discurso como a figurativização de um relacionamento familiar pouco harmonioso (metáfora da situação atual das famílias indígenas), responsável pelo jeito “pouco alegre” de ser do indígena. Tem-se então o simulacro de um sujeito que é como é (“pouco alegre”), não porque assim o deseja, mas porque as configurações e reconfigurações do modo de ser índio, da cultura índia, pressupostas no seu discurso, não permitem que ele atinja um estado passional diferente: “sou como posso ser” é a assunção, por parte do enunciador, da incapacidade do sujeito de realizar uma ação que transforme seu estado passional de insatisfação em um estado de conjunção plena com a alegria, tornando-se, assim, um sujeito satisfeito.

Numa pessoa, a mais recente característica é as idéias e seus sentimentos, com isso cada pessoa tem caracteres, idéias e opiniões em cada ocasião.

Nesse texto irei apresentar minhas opiniões, meu modo de pensar, e meu interior (Texto 2, linhas 1-4).

Modalizado pelo *querer/dever* falar sobre si mesmo, J.L.S., no título de seu texto (“Meus vários eu”) já se apresenta como um sujeito “clivado”, “dividido”, que tem, como qualquer outra pessoa, “características, idéias e opiniões em cada ocasião”. Ao declarar que a imagem que se constrói de uma pessoa se delinea pela sua “mais recente característica” determinada pelas “idéias” e “sentimentos”, o adolescente circunscreve ao momento da enunciação o simulacro identitário que irá construir de si, composto por suas “opiniões”, seu “modo de pensar” e seu “eu interior”.

Eu gosto muito de pessoas alegres e amigas, pois quando preciso delas, estão ao meu lado quando necessito, não tenho relações nenhuma com quem não me quer como um amigo, nem desejo nada de ruim para ela, espero que ela não me mexa, nem me atormente, pois quando me irrita, sou agrêcivo, mas de outro lado, tenho como especialidade, a fidelidade e amizade, sou muito amigo das pessoas (Texto 2, linhas 5-9).

J.L.S., sujeito “pouco alegre”, ao falar sobre si mesmo, busca construir a imagem de uma “pessoa normal”, com características eufóricas e disfóricas. Ele declara gostar “muito de pessoas alegres e amigas” e que ele mesmo é fiel e “amigo das pessoas”; são valores eufóricos (*fidelidade, amizade*) que são agregados ao seu modo de ser. Entretanto, o adolescente também declara ser “agrêcivo” quando se irrita, comportamento circunscrito a relacionamentos – que o sujeito da enunciação nega (“não tenho relações...”) – com pessoas que não o querem “como um amigo”.

Gosto de pessoas que adoram uma aventura e esportes, não tenho gosto ruim para alimentos, qualquer coisa que seja de comer eu se alimento. Não tenho rigidez para querer de um vestuário, pois não sou gosto de roupas de moda ou último lançamento, sou simples e estudioso, ou em outras palavras, sou uma pessoa normal, e quero apenas uma vida simples e o básico para sobreviver (Texto 2, linhas 9-14).

Se a identidade de um sujeito é construída no momento da enunciação e se a identidade desse sujeito pressupõe uma relação de alteridade entre ele e outros sujeitos, J.L.S. faz emergir de seu discurso o simulacro de um sujeito que se constrói por oposição ao de pessoas que não são simples e nem estudiosas. Não ser exigente em

relação a alimentos e roupas “de moda” ou “último lançamento” compõe a imagem que o adolescente quer construir de si para seu enunciatório. Para o indígena, cultivar essas características é ser “uma pessoa normal”. “Ser normal” adquire significação por sua relação opositiva com “ser anormal”; declarar ser uma pessoa normal só se justifica quando essa condição (de normalidade) é questionada. Além disso, o juízo de valor que se faz sobre “normalidade” ou “anormalidade” de algo ou de alguém segue sempre os ditames das práticas socioculturais em que quem realiza tal julgamento está inserido. Assim, considerando-se ser o sujeito enunciator um indígena que se encontra arraigado no interior de sua cultura, da formação ideológica própria do grupo étnico ao qual pertence, ao seu discurso subjaz um conjunto de subentendidos a afirmar que aqueles que não compartilham do conjunto de características próprias do modo de ser (do índio) não são normais. Ele, o indígena, é normal e quer “apenas uma vida simples e o básico para sobreviver”. Essas são as condições de sua normalidade que seu discurso dá a conhecer e que nega o conjunto de valores da sociedade branca cujos princípios gerais não são pautados “apenas” na simplicidade na maneira de se viver e em se ter condições básicas de sobrevivência.

É como se pessoas tivessem um dispositivo que aciona um eu de determinadas ocasiões, ou seja, como se tivéssemos vários eus, um para cada ocasião.

Minha opinião é totalmente de acordo com o povo brasileiro, ou seja, concordo com o pensamento das pessoas, é claro, com algumas exceções. Penso sobre cada pessoa de um modo diferente, ou seja, cada pessoa tem um algo de especial dentro de si, ela apresenta caracteres que algumas não tem, isto é, não são mais especiais que as outras, mas apresentam um valor interior (Texto 2, linhas 14-21).

Landowski (2002, p. 12) observa que

As diferenças pertinentes, aquelas sobre cuja base se cristalizam os verdadeiros sentimentos identitários, nunca são inteiramente traçadas por antecipação: elas só existem na medida em que os sujeitos as constroem e sob a forma que eles lhes dão.

Esse sujeito camaleônico, composto por “vários eus”, enunciator de um discurso construído a partir do eixo semântico normalidade x anormalidade parece ter consciência de que a identidade é um jogo de simulacros; simulacro que se constrói de si mesmo tendo em vista o simulacro do outro. O outro aqui é o enunciatório professor a

quem o sujeito enunciatário busca convencer de que a imagem dele (índio) que emerge do discurso enunciado é apenas um dentre os vários contornos que seu simulacro identitário pode assumir. Trata-se de um sujeito que não declara explicitamente sua pertença a um grupo étnico específico; que quer parecer “igual”, “de acordo com o povo brasileiro”; que afirma ter cada pessoa um valor interior que a torna diferente, mas não melhor, nem “mais especial” que as demais. Mas esse mesmo sujeito parece não se dar conta de que enunciar-se a si mesmo é construir, com os elementos que o discurso dá, sua própria identidade. Assim, sua língua, seu sotaque, sua educação, suas “idéias”, enfim, os seus modos de ser, adquiridos em contato com o meio em que vive, fazem, por si sós, dele o que ele é e através desses elementos se manifestam sua visão de mundo, suas crenças, seus costumes, seus valores, sua história, sua ideologia, que aparecem homologadas no discurso enunciado. Querer mostrar-se igual (“Minha opinião é totalmente de acordo com o povo brasileiro”; “concordo com o pensamento das pessoas”; “como se tivéssemos vários eus”) é saber-se diferente e revestir-se de uma identidade “camaleônica” na tentativa de convencer seu enunciatário de uma pseudo-pertença a um outro universo cultural e ideológico para não ser considerado como “diferente”, como “estranho”.

Na vida de uma pessoa, há vários fatores que ela gosta ou desgosta. Eu minha tenho vários gostos, e uma delas é ir a escola; pois quando vou, me encontro com amigos no caminho, todas as vezes vou de bicicleta, passo na casa de meu colega, e quando vou, passo por relevos e quando têm baixada vou rapidinho, correndo (Texto 3, linhas 1-4).

Modalizado a *dever* enumerar as ações que gosta de realizar cotidianamente, J.L.S. constrói seu discurso a partir de uma oposição semântica elementar entre liberdade x opressão. O primeiro termo, ao qual atribui valor eufórico, aparece inicialmente concretizado no ato de “ir à escola”. Ao falar de seus gostos, o discurso do adolescente flui naturalmente, revelando a imagem de um sujeito cujo estado passional é de satisfação por entrar, ao realizar as ações de que gosta, em conjunção com o valor “liberdade”. Ao enunciar “quando vou, me encontro com amigos no caminho, todas as vezes vou de bicicleta”, ele busca reproduzir de maneira fiel uma imagem comum de adolescentes indígenas, em uniformes escolares, trafegando de bicicleta pelas vias que ligam a aldeia à cidade. Ao mencionar os “relevos” e “baixada”, o menino parece estar

se referindo ou a um determinado trecho do perímetro urbano da cidade, em que há, nessas vias, longos trechos em auge e declive e vários redutores de velocidade (lombadas), ou a trechos da estrada que corta a aldeia internamente em que há também muitos “relevos” e “baixadas”, para que o enunciatário reconstitua, diante de si, essas imagens que ele está compondo, figurativizando a liberdade nas ações mencionadas: “quando vou, passo por relevos e quando corro mais ainda, pulo a uma altura bem maior, e quando tem baixada, vou rapidinho, correndo”. Ao descrever a *performance* desse sujeito índio que *quer, sabe e pode* realizar determinadas ações que o põem em conjunção com o valor liberdade, o discurso de J.L.S. se contrapõe ao discurso de um grande número de elementos da sociedade não-índia que habita na cidade – principalmente autoridades de trânsito - que condenam procedimentos como o descrito por ele (quando realizados na rodovia), por serem considerados imprudentes e terem provocado inúmeros acidentes de trânsito justamente no trecho a que o adolescente parece fazer referência. O indígena, ao assumir-se como sujeito da enunciação, parece pressupor que seu enunciatário compartilha dessa mesma opinião e busca fazê-lo crer que a atitude considerada por ele – enunciatário – como “imprudência” é para o adolescente sinônimo de liberdade.

E um outro gosto que tenho e é muito bem aceito pelos meus pais, é de estudar. Pelo incrível que pareça, o estudo é a coisa de que mais gosto de fazer, pois não apenas a gente aprende, mas também faço muitos amigos, e o que é divertido, é que tenho professores legais, algumas vezes deixo de demonstrar a felicidade de estudar porque acho algumas matérias difíceis (Texto 3, linhas 6-10).

Ao declarar seu gosto pelo estudo, J.L.S. assume o papel actancial de um sujeito que vê a escola como possibilidade de acesso a valores diversos: obter um saber/poder fazer através da aquisição de conhecimentos (“a gente aprende”); obter um poder-fazer (conviver) (“faço muitos amigos”). Há, em seu dizer, todo um percurso narrativo pressuposto, em que um destinador-manipulador transmitiu ao sujeito indígena um querer/dever freqüentar a escola e o dotou de um poder e um saber para realizar a *performance* de estudar, de “aprender” que permitirá a ele entrar em conjunção com outros valores, como, por exemplo, conseguir emprego futuramente ou mesmo ingressar em um curso superior. Em função do simulacro construído do enunciatário (um professor que “avaliará” o que ele, enunciadador, pensa a respeito do “estudo”), o adolescente busca construir o simulacro de um sujeito que quer deixar

transparecer o reconhecimento da importância da educação formal, mediada pela instituição escolar: “Pelo incrível que pareça, o estudo é a coisa de que mais gosto de fazer”.

J.L.S. parece acreditar que seu enunciatório duvida do gosto que o indígena tem pelo estudo, por isso usa a expressão “Pelo incrível que pareça” e busca negar qualquer discurso contrário que afirme que índio não gosta de estudar: pode parecer incrível, mas ele gosta de estudar. Talvez haja outros adolescentes (índios e não-índios) que não gostam de realizar essa atividade; para ele, no entanto, é a que mais proporciona prazer, que o torna um sujeito satisfeito. Além disso, ao declarar que o gosto pelo estudo é muito bem aceito pelos seus pais, há, sob seu discurso, o pressuposto de que nem todos os pais indígenas parecem aceitar o gosto pelo estudo como sendo algo de valor positivo, o que poderia ser explicado pelo fato de que essa prática (estudar, freqüentar a escola) – apesar de não ser incomum entre os indígenas, já que na aldeia existem escolas – é originalmente da cultura não-indígena. Talvez esses pais tenham consciência do papel abrangente que a escola desempenha na transmissão de padrões culturais, uma vez que ela transmite, além de conhecimentos, todo o universo ideológico da cultura a que pertence. Mas o discurso de J.L.S. busca ressaltar apenas os aspectos eufóricos do espaço escolar: é um lugar em que ele aprende, onde faz muitos amigos e onde os professores são legais. Note-se que o indígena – ao referir-se ao estudo, à escola – constrói de si o simulacro de um sujeito cujo estado patêmico é de felicidade, imagem que se distingue do sujeito “pouco alegre” em ambiente familiar.

“Também gosto de cavalgar, em minha casa tenho dois cavalos, e adoro mudar eles de lugar, também gosto de correr com eles. Eles demonstram força e rapidez, gosto de sentir aquele vento vindo em minha direção” (J.L.S. Texto 3, linhas 11-13).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p. 13).

“É como se as pessoas tivessem um dispositivo que aciona um eu de determinadas ocasiões, ou seja, como se tivéssemos vários eus, um para cada ocasião” (J.L.S. Texto 2, linhas 14-16). Provavelmente J.L.S. não tenha conhecimento do

discurso proferido por Stuart Hall a respeito das várias identidades que um sujeito pode assumir. Entretanto, tal qual o estudioso, o indígena afirma que a identidade de um sujeito não é única, nem una, mas cada sujeito assume determinada identidade em função das relações intersubjetivas que se estabelecem cotidianamente. A imagem desse sujeito (composto não de uma única, mas de várias identidades) aparece homologada no discurso do adolescente. Note-se que ao assumir-se como sujeito da enunciação para discursivizar seus gostos, J.L.S. constrói o simulacro de um sujeito composto por “*vários eus*”: ao declarar seu apreço pelo estudo, pelo espaço escolar não-indígena, tem-se um “eu” cujos valores assumidos como sendo seus são originários da cultura branca; de seu discurso emerge a imagem de um sujeito muito próximo da de adolescentes não-índios.

Essa imagem, entretanto, perde seus contornos para assumir outros, quando o indígena fala de seu gosto em cavalgar. As expressões “ter dois cavalos”, mudá-los de lugar, “correr com eles” apontam para a representação de um espaço amplo (em que se pode ter esses animais e correr com eles), onde se encontra situada a sua casa e que se refere certamente à aldeia, cuja configuração se opõe ao espaço urbano em que vivem os não-índios, com seus terrenos rigorosamente delimitados por muros e cercas. Cavalgar, correr com os cavalos, gostar de sentir o vento são ações que buscam construir a imagem de um sujeito realizado que *quer, sabe, pode* e realiza ações que permitem-no entrar em conjunção com o valor liberdade. São características próprias do modo de ser do índio que o discurso de J.L.S. homologa.

Em minha casa há um campinho onde fiz para praticar esporte, jogo todos os dias, uso futebol em tempos de folga. Gosto de muitas outras coisas, essas são as principais, poderia falar mais sobre meus gostos, mas não posso pois iria gastar folhas de caderno, e a professora colocou um limite de linhas para o texto (Texto 3, linhas 14-17).

Além de ir à escola, de estudar, de cavalgar, J.L.S. gosta também de jogar futebol. Essa última atividade é apenas mencionada: o menino não explica, como fez anteriormente, em que consiste o prazer de realizar essa prática esportiva. Talvez isso se deva ao fato de a professora ter colocado “um limite de linhas para o texto”. De qualquer maneira, mais uma vez o discurso dele alude a uma prática incorporada da cultura não-índia; não só faz alusão como a coloca entre as que mais gosta e que merece destaque em seu texto. Ao enunciar seus gostos, o adolescente constrói de si a imagem

de um sujeito que tem de aceitar as normas impostas pela cultura branca (lombadas na estrada; regras/limites da escola; limites do espaço da escrita, da criação livre) que tolhem sua liberdade, mas se recusa a submeter-se à opressão, “voando” baixinho de bicicleta sobre os redutores de velocidade, cavalcando contra o vento no espaço da aldeia, declarando que não “fala mais” sobre seus gostos em decorrência de uma imposição da professora (“poderia falar mais sobre meus gostos, mas não posso pois iria gastar folhas de cadernos, e a professora colocou um limite de linhas para o texto); parece que o menino, diante de uma situação de não-liberdade (por não poder experimentá-la em sua plenitude) e de não-opressão (por recusar-se a submeter-se passivamente a ela), busca aceitá-las e aí se “ajeita”, tenta ser “como pode ser” e tenta até “voar”, desafiar os limites impostos por uma prática cultural que não é, originariamente, a do grupo étnico ao qual pertence. Assim, o modo de ser de J.L.S., delineado através de seu discurso, ora aponta para práticas absorvidas da cultura não-índia, ora aponta para práticas próprias do universo cultural indígena, a partir das quais ele vai traçando os contornos de seu simulacro identitário, como se fossem pequenas peças de um mosaico a compor sua identidade índia.

Em nosso mundo, que se inventou até agora, é para o benefício humano. Uma das maiores descobertas da humanidade é a escrita, ela está presente em todos os lugares do mundo, desde criança aprendemos a ler e a escrever, é algo que estará presente pelo resto de nossas vidas. A importância dela é universal, que possibilita, o ser humano de se expressar e dar opinião sobre cada ocasião. O que seria de nosso mundo se não houvesse a escrita? A resposta é que seria um mundo atrasado, sem comunicação visual, e sem o poder da fala em livros e revistas, etc...

Minha opinião sobre a escrita é que ela é muito importante em nossa vida, por exemplo, como este texto que estou escrevendo. Eu gosto de ler e escrever, pois melhora o conhecimento do saber, e das palavras. Não acho difícil escrever, com excessões de palavras, estranhas. Em minha idade eu escrevo muito, por motivo de estudar, fazer trabalhos e pesquisas, e muitos outros motivos e milhares de motivos para a escrita (Texto 4, linhas 1-13).

J.L.S., sujeito modalizado a *dever* refletir sobre o ato de escrever, emite a sua opinião acerca d’o poder da escrita”, título dado a seu texto. O adolescente tem entre quinze e dezesseis anos. Ele fora inserido no contexto de sua cultura em um marco temporal distante do início do contato, em que muitos elementos da cultura branca já haviam sido assimilados pelos índios. Esse é o caso da escola – uma instituição alheia, de cultura alheia – que veicula outros novos padrões e valores e trabalha com um outro código lingüístico – a Língua portuguesa (à exceção de escola da aldeia em que as

crianças são alfabetizadas em língua materna). Assim também o é em relação ao domínio da técnica de escrever, necessidade que surge exclusivamente pelo contato intercultural; considerando-se que as populações indígenas eram, inicialmente, ágrafas, a escrita é um elemento completamente alheio à cultura indígena.

O adolescente internalizou de tal maneira os valores predominantes na sociedade não-índia a respeito do ato de escrever que seu discurso se configura como sendo uma reprodução do discurso dos não-índios a esse respeito. A forma como o indígena organiza seu texto aponta para essa reprodução. No primeiro parágrafo, o enunciador utiliza-se declaradamente de um discurso que ressalta a importância da escrita para as pessoas: é “uma das maiores descobertas da humanidade”; ela tem importância “fundamental” e o mundo seria “atrasado” se não houvesse a escrita. Esse discurso de valorização da escrita é uma paráfrase de um texto mencionado em forma de bibliografia (“Bibliografia: fontes tiradas do conhecimento humano, Consulta da sabedoria, 13.06.06. 2006”); é, portanto, uma visão acerca da relevância da escrita típica da cultura não índia.

No início do segundo parágrafo, o enunciador “avisa” que vai emitir seu parecer sobre o assunto: “Minha opinião sobre a escrita é...”. J.L.S. se coloca como um sujeito que reconhece a importância dessa atividade e declara gostar de “ler e escrever” por razões práticas: “estudar, fazer trabalhos e pesquisas”. Além disso, a leitura e a escrita configuram-se como sendo valores modais que permitem a ele a conjunção com outros valores, como o conhecimento, já que tais atividades “melhora o conhecimento do saber, e das palavras”. Assim, ao discursivizar sobre “o poder da escrita”, o indígena considera naturalizada a realização dessa ação (“não acho difícil escrever”; “Em minha idade eu escrevo muito”), dessa atividade completamente absorvida da cultura branca.

Em nosso país costuma-se dizer que é um país tropical e de muitas belezas, aliás é por isso que temos uma nação fantástica, com várias misturas de Raças e linguas. Desde a chegada de português se teve muitas modificações como a lingua a exploração de riquezas e povoamento, isso nos tornou um país de várias misturas de os demais, sendo de negros escravos já não existente até a exploração de europeus.

Há muitas belezas naturais como a flora e a fauna. Décadas pra cá tiveram de fazer campanhas para a preservação de nossas riquezas naturais, pelo desaparecimento de muitas especies de animais.

Nosso país é conhecido pela força de vontade é de um país batalhador, que sofre muito com trabalhos pesados, não sendo um país desenvolvido não grandes infra-estruturas para grandes negócios mundiais. Mas isso é outro probleminha dos nossos Brasileiros batalhadores, enquanto isso vamos curtir

nosso país. Somos conhecido por amar-mos o futebol, ou seja o país do futebol, mas também qual brasileiro que não gosta daquele gostinho de estar jogando uma bola na rede e ver a multidão dando aquele sorriso no rosto.

Temos um grande presente de Deus que é que há grandes reservatórios de água em nosso país, que não nos deixa ficar com sede, alguns lugares não tem água mas já estão dando conta do recado. Temos o rio Amazonas, que é o maior do mundo, temos muitas bênçãos de Deus, que nos alegra a cada dia. Por enquanto é só isso, mas há milhões de coisas que poderia contar à você professora (Texto 5, linhas 1-20).

De acordo com Landowski (2002, p. 180-181),

A linguagem *constrói* seus próprios efeitos de sentido; [...] longe de ser adstrita a exprimir ou manifestar apenas identidades construídas de antemão, a enunciação é capaz de *fazer nascer* verdadeiros sujeitos que ‘não existiam’ previamente [...]. A identidade nada mais é que a ‘verdade do sujeito’.

A “verdade” discursiva de J.L.S. é que ele é brasileiro; não um brasileiro com características étnico-culturais específicas, mas um sujeito cuja identidade se confunde com a de todos os demais sujeitos que partilham dessa mesma nacionalidade. Assim, enquanto sujeito da enunciação que procura persuadir seu enunciatário de que seu dizer é verdadeiro, o indígena instala a debreagem enunciativa de pessoa que produz o efeito de subjetividade, de proximidade da enunciação. Mas, ao invés de emitir seu ponto de vista particular acerca do assunto utilizando-se da primeira pessoa do singular, ele utiliza-se da primeira pessoa do plural (“Nós”), e faz declarações que evita tomar sob sua responsabilidade enunciativa (“costuma-se dizer”; “nosso país é conhecido”). Segundo Fiorin (2004, p. 165), o uso do “nós” não implica uma simples pluralização; não se trata da “multiplicação de objetos idênticos, mas da junção de um eu com um não eu”.

Dentre as possibilidades de uso dessa pessoa gramatical, J.L.S. opta pelo *nós* misto, em que ao *eu* se acrescentam *tu* (enunciatário) e *ele(s)*, os demais brasileiros e passa a descrever algumas especificidades desse “país tropical”, que é o Brasil. Seu discurso pauta-se pela repetição de expressões pré-construídas (“nação fantástica”, “conhecido pela força de vontade”, “conhecidos por amarmos o futebol”, “o país do futebol”) em que os aspectos relacionados ao país são destacados. Mas o menino não enuncia esses valores como um desavisado: a cada tópico citado, assinala haver problemas em relação a eles. Assim, ao mencionar “as belezas naturais como a flora e a fauna”, especifica que

há campanhas para a preservação de espécies em vias de desaparecimento; ao mencionar questões relacionadas à falta de “infra estrutura para grandes negócios mundiais”, afirma ser isto “outro probleminha” para os “brasileiros batalhadores”; ao mencionar “os grandes reservatórios de água” existentes em “nosso país”, explica que nos lugares onde há falta de água, o problema já está sendo solucionado, “já estão dando conta do recado” e justifica o “amor” ao futebol pelo “gostinho de estar jogando uma bola na rede e ver a multidão dando aquele sorriso no rosto”.

Se através do discurso o enunciador revela seu ponto de vista em relação a um determinado tema, esse mesmo discurso é capaz de apontar a presença de um outro ponto de vista, ou seja, um sujeito detendo um discurso que não é o dele. J.L.S. realiza uma apropriação tão completa do discurso do branco a respeito do nacionalismo, apagando qualquer indício de sua identidade índia, que os contornos do simulacro identitário que seu discurso faz emergir revelam a figura de um sujeito metamorfoseado: si mesmo ainda (índio), mas aparecendo como um outro (branco); um sujeito que continuará a ser ele mesmo, em sua identidade primeira, origem genética imutável, índio aconteça o que acontecer, e ao mesmo tempo, contudo, a querer mostrar-se outro na superfície de sua construção discursiva.

Essa tentativa de “apagamento” de características próprias do modo de ser índio que o adolescente parece buscar efetivar, através de seu discurso, é levado às últimas consequências ao escrever sobre as *Cotas universitárias*. O assunto relaciona-se ao contexto sociocultural no qual ele está inserido, diz-lhe respeito diretamente posto que, provavelmente, em menos de três anos estará apto a prestar vestibular e se decidir por freqüentar um curso superior terá de optar por se inserir ou não no sistema de cotas. No entanto, ao discursivizar sobre o tema, ele se exime de emitir seu ponto de vista sobre o assunto.

No Brasil, hoje em dia, há milhões de estudante, tanto que variam de series e turnos de estudo. Com o passar dos anos, os alunos vão passando de series e chegam até a universidade, com isso há uma grande questão que é discutido no Brasil, que são as cotas universitarias.

As cotas são uma porcentagem de vagas para indios e negros, que foram adotadas como gratidão a esses povos que não tinham como estudar.

Com as cotas, há muitas pessoas com opinião contraria a elas, como não se fosse uma gratidão, mas como uma discriminação, pois as cotas de sua porcentagem são baixas, e que seria um absurdo das autoridades.

Como todas as pessoas tem direito a estudo, esses povos manifestam opiniões sobre essa questão social (Texto 6, linhas 1-11).

A detecção da identidade de um sujeito dá-se no momento da enunciação, com os elementos que o discurso dá, porque existe um processo espelhado em sua construção em que o sujeito refletido é, simultaneamente, produto e coisa produzida (cf. LIMBERTI, 1998, p. 18-19). As construções discursivas eleitas pelo enunciador para compor seu discurso revelam, sua visão de mundo e de construção da realidade nas quais estão contidas crenças, costumes, história, ideologia que compõem o universo sociocultural ao qual ele pertence.

Ao distanciar-se da enunciação, empregando uma debreagem enunciativa, que “produz o efeito de objetividade e de neutralidade” (BARROS, 2004, p. 204), J.L.S. procura manter-se neutro diante do tema que se refere diretamente ao seu modo de ser índio. Assumir uma posição favorável ou contrária ao sistema de cotas seria discutir abertamente a sua condição de sujeito índio, em contexto cultural não-índio, pertencente a um grupo étnico discriminado por sua alteridade (“esses povos que não tinham como estudar”) e espoliado de um direito que ele considera de todos (“todas as pessoas tem direito a estudo”). Então, ausentar-se do discurso configura-se como uma estratégia discursiva com vistas a não ter que declarar a sua identidade índia que a discussão do tema pressupõe.

O que o adolescente faz é, pois, avaliar como “gratidão” a instituição do sistema de cotas para, em seguida, afirmar um posicionamento contrário por parte de muitas pessoas que vêem esse sistema não como “uma gratidão, mas como uma discriminação” por entenderem ser um “absurdo das autoridades” estabelecerem um percentual baixo de vagas através das cotas. Entretanto, ao declarar considerar uma “questão social” o sistema de cotas, o discurso de J.L.S. aponta para a constituição de um sujeito que reconhece a existência de diferenças entre “esses povos” (índios e negros) e brancos. Se o sistema educacional (e social) tal qual está organizado não excluísse negros e índios, não haveria a necessidade da criação de cotas para atender especificamente a esses grupos.

Assim, a estratégia argumentativa utilizada por J.L.S. de buscar um distanciamento da enunciação, excluindo-se do grupo dos indígenas (“esses povos”) resulta em um discurso a refletir a imagem de um sujeito inserido em um contexto

sociocultural em que seu grupo étnico é tratado como “diferente” (a existência do regime de cotas aponta para essa diferenciação) e cujas diferenças seu discurso (a despeito de qualquer tentativa em contrário) homologa porque “[...] enunciar, e em particular escrever, é sempre, de certo modo desdobrar-se. É projetar para fora de si, fora do eu que enuncia, um outro ‘eu’, enunciado [...], escrito, objetivado, ‘em papel’, e que uma vez posto em discurso escapa irremediavelmente a seu ‘autor’” (LANDOWSKI, 2002, p. 173).

J.L.S., no conjunto de textos que integram seu discurso, busca construir seu simulacro identitário a partir do silenciamento a respeito de sua pertença a um grupo étnico específico; a imagem que emerge de seu discurso é a de um sujeito metamorfoseado: índio em sua aparência física e herança genética, mas cujas práticas – e valores – expressas em seus textos foram quase que todas assimiladas da cultura não-índia. Nesse aspecto, seu discurso se assemelha ao de E.J.S., autora do conjunto de textos que se analisa a seguir.

2.3. Textos de E.J.S.

Gosto de mim.

O conjunto de textos analisados a seguir é da indígena E.J.S. e consta do texto 1 (sem título); texto 2 *Gosto de mim*; texto 3 *O que eu gosto de fazer*; texto 4 *Cotas universitárias*. Tal qual uma leitora de revistas próprias para adolescentes, E.J.S. busca construir de si, de sua família, um simulacro semelhante aos dos “heróis” modernos que, geralmente pertencendo às camadas mais pobres da população, transpõem muitos obstáculos, vencem as dificuldades e são “coroados” com o reconhecimento público.

Quando eu era pequeno agente morava numa casa muito pequena, sofremos muito, passamos a cada dificuldade, depois meu pai pensou a comprar outro lugar para agente morar, por que a vida que nós levava lá onde moramos era muito sofrida.

Ninguém mais da minha família agüentava ficar lá, nós não tinha comida para comer, não tinha onde estudar, dormíamos no chão as coisas ficava difícil ao nosso lado (Texto 1, linhas 1-6).

O primeiro discurso da menina indígena, apesar da ausência de título, é o que se refere à família; ela descreve o percurso narrativo de sua família desde que “era pequeno” até “agora”. Instaurando a debreagem enunciativa, E.J.S. utiliza-se de marcadores temporais e espaciais de forma a demarcar claramente os diferentes momentos vividos por ela e sua família dentro desse percurso narrativo.

A indígena ancora, inicialmente, seu discurso em um tempo anterior ao momento da enunciação (quando era pequena) e em um espaço (“lá onde moramos”) que se opõe ao “aqui”, a aldeia, lugar de sua residência atual, para, então, descrever as condições de existência da família da qual faz parte. A primeira imagem que E.J.S. busca construir de seu círculo familiar é a de um conjunto de pessoas que passam por inúmeras dificuldades: moram em uma “casa muito pequena”, não têm “comida para comer”, não têm “onde estudar”, não têm lugar para dormir (“dormíamos no chão”). São sujeitos afetados por um estado de penúria extrema, em disjunção com valores básicos para a sobrevivência, e que, modalizados pelo dever, impelidos pela necessidade (“Ninguém mais da minha família agüentava ficar lá”), buscam transformar essa relação

de disjunção em conjunção: “meu pai pensou a comprar outro lugar para agente morar, por que a vida que nós levavam la onde moramos era muito sofrido”.

Depois que mudemos de la começamos a melhorar nossa vida, minha mãe colocou agente na escola e meu pai começou arrumar emprego, e agente começou a ter mais idade, fomos melhorando a cada dia a nossa vida que levamos. Meus irmão também naquela [época] era pequeno e já trabalhava com meu pai.

E nós ajudava nossa mãe em casa. Assim montamos e lutamos e vencemos a miséria (Texto 1, linhas 6-11).

Um outro marcador temporal (“depois que mudamos de la”) inicia uma nova seqüência narrativa dos sujeitos que compõem a família da indígena. A adolescente não menciona como se desenvolvem as ações que possibilitaram essa “mudança”, mas há todo um percurso de aquisição de competência e *performance* pressuposto em seu discurso: para adquirir um outro lugar para morar era necessário que os pais de E.J.S. se tornassem sujeitos reais (no sentido semiótico do termo), que além de *querer* e/ou *dever*, *saber* e *poder* realizar a *performance* de adquirir um outro espaço onde pudessem residir com melhores condições de sobrevivência, eles efetivamente realizassem essa ação. A menina não narra esse percurso que subjaz ao seu discurso, mas ele se configura como sendo responsável por mudanças significativas no modo de ser e de viver de sua família. Note-se que a partir de um marco temporal não especificado, depois da mudança de localidade, os enunciados de estado que marcam o início da narrativa são substituídos por enunciados de fazer: a mãe colocou os filhos na escola, o pai começou a trabalhar, os irmãos ajudavam o pai, as meninas ajudavam a mãe (“E nós ajudava nossa mãe em casa”). Assim, a indígena atribui à vinda para a aldeia o estatuto de transformação principal ocorrido na história de sua família, posto que foi a partir da mudança deles para esse espaço geográfico que os sujeitos componentes de seu círculo familiar tornaram-se competentes para realizarem ações que possibilitaram a conjunção com objetos como estudo, trabalho, alimentos, enfim, com as condições básicas de sobrevivência que lhes eram disjuntas no início da narrativa.

“Agora estamos muito tranqüilo, porque melhoramos nossa vida saímos da rotina mudemos para as coisa melhor, e ficamos muito feliz, e eu estou super contente com meu estudo maravilhoso.” (E.J.S. Texto 1, linhas 11-13). Ao retornar ao momento da enunciação, E.J.S. descreve o estado atual de sua família. Ela utiliza-se de verbos no

presente com a conotação de duratividade, que traduzem um momento de referência mais longo do que o momento da enunciação. O advérbio “agora” corrobora essa extensão dos estados dos sujeitos, com o sentido de um estado que é concomitante ao momento da enunciação, mas que não se restringe a ele; é um “agora” que denota continuidade; são sujeitos cujo estado passional é de tranqüilidade (“estamos muito tranqüilo”), de felicidade (“ficamos muito feliz”).

Ao narrar a história de sua família (e conseqüentemente a sua), E.J.S. busca construir o simulacro de uma família unida, cujos sujeitos cooperam entre si para alcançarem melhores condições de vida e conseguem “vencer na vida”. A maneira como ela discursiviza a trajetória desse conjunto de sujeitos se assemelha a um “romance com final feliz”. São sujeitos que inicialmente enfrentam dificuldades extremas, lutam para mudarem a situação em que se encontram e conseguem vencer a “miséria” por esforço e méritos próprios (“lutamos e vencemos a miséria”).

A adolescente, ao assumir-se como sujeito da enunciação, sabe ser seu enunciatário um não-índio que provavelmente conhece as condições de vida de muitas famílias indígenas, as quais, para sobreviverem, dependem de programas assistenciais de governo ou vivem a pedir “pão” (comida) e roupas pelas ruas da cidade. Assim, ao retratar esse pequeno agrupamento familiar do qual faz parte, ela não descreve individualmente cada elemento, ou quantos são os irmãos e irmãs, nem qual a atividade do pai, enfim, não cita características específicas de qualquer um deles. Trata-se de uma família indígena como tantas outras que hoje habitam na Reserva, mas com um diferencial: eles são vencedores. Por isso, seu discurso busca construir o simulacro de uma família em que valores como a união, a persistência, a coragem (para lutar), a disposição para o trabalho são características que o compõem. É uma imagem que se constrói por oposição à de muitas outras famílias indígenas que não conseguem vencer as dificuldades advindas do contato intenso e constante com os não-índios e vivem na mendicância. Além disso, ao discursivizar os componentes de sua família como sujeitos realizados (no sentido semiótico do termo), E.J.S. quer *fazer-crer* ao seu enunciatário que a imagem negativa do índio, de incapacidade, de preguiça, é falsa já que os não-índios “[...] tendem a estigmatizar o silvícola como indolente por natureza e economicamente incapaz” (SCHADEN, 1974, p. 54).

“Sou alta media, tenho cabelos escuro, sou morena tenho olhos escuro, gosto muito da minha característica física” (E.J.S. Texto 2, linhas 1-2). Modalizada a dever

“pintar” discursivamente seu auto-retrato, E.J.S. inicia a construção de sua imagem identitária pelos aspectos físicos para, em seguida, deter-se em aspectos subjetivos de seu modo de ser índio. Ela desenha, através da descrição objetiva, suas características físicas: altura, cor dos cabelos, da pele, dos olhos e em seguida afirma gostar desses traços que lhes são peculiares, próprios. Construir-se fisicamente e declarar satisfação com a imagem que de si mesmo seu discurso faz emergir, configura-se como estratégia discursiva do enunciador em traçar os contornos de um simulacro identitário cuja característica principal é a auto-estima. Ao descrever-se e enunciar “gosto da minha característica física”, a adolescente não só constrói uma auto-imagem por oposição à de adolescentes não-índios (cujas características físicas são bastante distintas das suas) como também busca negar uma afirmação pressuposta em seu discurso de que, fisicamente, os índios não são bonitos; declarar-se satisfeita com sua aparência é assumir discursivamente as diferenças físicas que a distinguem dos não-indígenas, afirmar seu sentimento de pertença a um grupo étnico específico e atribuir valor eufórico às suas características uma vez que elas lhe são agradáveis.

Sou muito legal com as pessoas, respeito o mais velho, crianças, jovens ou qualquer seres humanos.

Muitas coisas que faço na minha vida adoro, estou orgulhoso de mim, tudo eu faço me dá alegria sai como jeito que eu gosto, não gosto quando outra pessoa me decepciona e fala mal de mim (Texto 2, linhas 2-6).

Com vistas a convencer seu enunciatário dos valores eufóricos que constituem o seu modo de ser índio, E.J.S. passa, então, a mencionar aspectos subjetivos de sua identidade. Ela busca construir de si a imagem de um sujeito competente, *atual*, que *quer, sabe, pode* e realiza ações que lhe tornam orgulhosa de si; é um discurso que procura reiteradamente demonstrar um elevado sentimento de auto-estima, que procura construir a figura de um sujeito que sente orgulho de si, que se alegra com tudo o que faz, que não gosta que falem mal dela: é a tentativa de se delinear um simulacro identitário do índio revestido de valores positivos, de negar qualquer discurso que atribua ao modo de ser do indígena valores disfóricos, responsáveis por levá-lo a ter de si mesmo uma imagem negativa, porque existe “[...] toda uma crosta de preconceitos e estereótipos difusamente existentes na ‘cultura do contato’, produzidos pelos ‘civilizados’ e consumidos igualmente por índios e brancos. (...) um padrão segundo o

qual o branco receberia uma carga positiva e o índio uma negativa” (OLIVEIRA, 1976, p. 46).

Eu era muito chata com a minha família, não queria escutar minha mãe quando falava e nem ao meu pai, não queria nada, depois que fui crescendo peguei a idade fui conhecendo a realidade como pessoa adulta deve se comportar, naquele momento ouve uma grande chance de mudar minha vida em modo diferente, como hoje. Agora olhos e digo a mim mesmo não sou mais aquela pessoa má, não a razão de enganar contra nosso próprio vontade porque somos seres humanos acreditamos que vem [pela] frente (Texto 2, linhas 6-13).

“A identidade de si consigo mesmo, individualmente ou como de uma coletividade, se descobre e se assume primeiro por uma diferença” (LANDOWSKI, 2002, p.104): a menina indígena é o que é na medida em que não é mais – não mais inteiramente – o que foi. Essa mudança de estado, entretanto, “[...] o não ser mais’, jamais se percebe [...] a não ser que se tome, como se diz, algum recuo”, porque “ninguém se vê nem se torna plenamente presente a si mesmo, e ao seu próprio presente, a não ser começando por se destacar dele” (LANDOWSKI, 2002, p. 104).

A indígena, que até então mantinha seu discurso ancorado temporalmente no presente, realiza um recuo temporal, afastando-se do instante presente (“Eu era...”). Essa debragem instaura um sujeito cujas características identitárias são disfóricas (“era chata”); cujo comportamento é inadequado aos padrões familiares hierárquicos (não queria “obedecer” à mãe e ao pai), ou seja, um sujeito que não se deixava manipular por não compartilhar dos mesmos valores dos pais. Esse sujeito, entretanto, à medida que vai amadurecendo física e psicologicamente (“fui crescendo”, “fui conhecendo a realidade”), modalizada pelo *dever/querer* ser, aceita como sendo seus os valores propostos pelo destinador manipulador (pais), adquire um saber transformador (“fui conhecendo como uma pessoa adulta deve se comportar”) que opera uma mudança em seu modo de ser (“naquele momento ouve uma grande mudança em mim”).

Esse “afastamento” do momento da enunciação, enquanto estratégia discursiva, permite a E.J.S. ratificar as características eufóricas de seu simulacro identitário (ser “legal”, ter respeito pelas pessoas) por tê-lo construído por oposição: ela é o que é porque já não é mais o que era, ou seja, o motivo de seu “orgulho”, de sua auto-estima elevada; a veracidade do discurso a respeito de si mesma se estabelece, se sustenta justamente por ela não ser “mais aquela pessoa má” de outrora. A declaração de que fora uma “pessoa má” é a repetição de um discurso, provavelmente enunciado

pelos pais – posto que ela não os “obedecia”, mas que é originário das formações discursivas dos não-índios: a intervenção mais direta na educação das crianças é próprio da cultura não-índia e a desobediência aos pais é comportamento disfórico dentro dos padrões dessa cultura. Nesse sentido, E.J.S., ao enunciar que não é “mais aquela pessoa má”, busca construir a imagem de um sujeito cujos valores sejam os mesmos de seu enunciatário: é um enunciatário indígena que tem diante de si o simulacro do seu enunciatário não-indígena a quem apresenta um auto-retrato composto por elementos eufóricos, a quem declara “gosto de mim”, gosto de ser o que sou, gosto de ser índio.

Gosto de jogar bola:

Jogar bola trás muita alegria, saúde, amizade, diversão, que talvez um dia me trás muita sorte para que eu me torne um grande profissional jogadora, para que eu possa ajudar minha família, e ensinar muitas pessoas asser também vencedor como eu, e o meu povo possa se sentir orgulho de mim.

Gosto de estudar:

Estudo para mim e muito importante, estudar e a coisa de mais valor que tem na minha vida, para que um dia eu chego alcançar o meu sonho me tornar professora para ensinar e dar aula ao meu povo indígena.

Gosto de assistir:

Na TV gosto de assistir mais, novela, jornal, filme, e globo esporte, que mostra muitas coisas boas, que faz agente entender muitas coisas dos artista, gente famosa, etc (Texto 3, linhas 1-12).

Modalizada a dever falar sobre as ações que gosta (ou não) de realizar cotidianamente, E.J.S. menciona, inicialmente, três atividades que lhe são agradáveis, que a tornam um sujeito satisfeito. Trata-se de atividades oriundas do universo cultural não-índio, incorporadas à cultura índia: jogar bola, estudar, assistir televisão.

A indígena se coloca como um sujeito que quer, sabe e pode realizar tais ações, as quais permitem a ela o acesso a valores diversos. Jogar futebol é a possibilidade de uma convivência grupal que desencadeia um estado passional de satisfação, de alegria, além de propiciar uma vida mais saudável (“saúde”) e permitir o estabelecimento de um relacionamento amistoso (“amizade”) entre as pessoas. Mas sobrepondo-se à convivência grupal está a busca do reconhecimento grupal. E.J.S., ao praticar o referido esporte, crê na possibilidade de se tornar “um grande profissional jogadora”, para poder ajudar sua família, servir de “exemplo” aos outros (“ensinar muitas pessoas a ser também vencedor como eu”) e ser admirada, respeitada pelos

elementos que compõem o seu grupo étnico (“e o meu povo possa se sentir orgulho de mim”).

Da mesma maneira, ao declarar a importância que atribui ao estudo (“é a coisa [de] mais valor que tem na minha vida”), a adolescente o considera como um objeto modal para adquirir o conhecimento necessário que a tornará competente para realizar a performance de ser professora (“ensinar e dar aula ao meu povo indígena”). Considerando-se que, para a sociedade indígena, exercer a função de educadora é uma atividade que denota certo status, o valor a ser alcançado pelo sujeito parece ser, também aqui, em última instância, o reconhecimento grupal.

A menção que a indígena faz aos programas televisivos a que assiste (novela, jornal, filme, globo esporte) e as razões pelas quais os assiste (“mostra muitas coisas boas, que faz agente entender muitas coisas dos artistas, gente famosa, etc.”) apontam, mais uma vez, para a importância que a adolescente atribui ao reconhecimento grupal. Os “artistas” e “gente famosa” a que ela faz referência são pessoas que pertencem à sociedade não-índia, que se destacam, principalmente, entre os membros dessa sociedade, uma vez que não há indígenas incluídos entre os “artistas” e “famosos” cujas imagens (e histórias) são veiculadas nos programas de televisão por ela citados.

Não gosto:

Dormir tarde, porque dormir muito [tarde] faz agente ficar velha rápido, e da muito desanimo, por isso não gosto disso.

Também não gosto:

Comer muito, comer demais engorda muito ela faz as pessoas ficar muito gorda e sem saúde, por isso odeio comer muito.” (Texto 3, linhas 14-17).

Ao citar as atividades que não gosta de realizar, E.J.S. declara não gostar de “dormir tarde” e de “comer muito”. A justificativa que ela apresenta para explicar o valor disfórico que atribui a tais atividades está diretamente relacionada ao universo cultural da sociedade não-indígena. Se se considera que pertence ao universo cultural tudo o que é aprendido pelas pessoas através de práticas sociais pelas quais se dá a aprendizagem, a conservação, a transformação e a transmissão da cultura, o discurso da adolescente deixa transparecer que em seu universo cultural circulam valores alheios a ele, que estão sendo assimilados e assumidos pelos indígenas. Atribuir valorização positiva à aparência física é próprio da sociedade não-índia contemporânea e E.J.S., ao afirmar que não gosta de dormir tarde porque esta prática faz as pessoas ficarem velhas

rápido e que não gosta de comer muito porque isso “faz as pessoas ficar muito gorda e sem saúde”, reproduz, discursivamente, a assunção de tais valores. O simulacro identitário da adolescente se desenha, pois, como o de um sujeito multifacetado que assume a sua identidade de índio – posto que nunca deixará de sê-lo – e que, ao mesmo tempo, se apresenta quase que pleno de valores de uma cultura outra, como um sujeito indefinidamente em vias de tornar-se outro.

“O discurso (re) constrói o real e a ele dá acesso segundo suas próprias leis e para seus próprios fins” (LANDOWSKY, 1992, p. 55). A finalidade da construção discursiva de E.J.S. parece ser a de construir a imagem de um sujeito que “sonha” em ser vitorioso e receber o reconhecimento público por essa vitória. Trata-se de uma imagem concebida segundo o modelo de alguns “heróis” contemporâneos (atletas, empresários, artistas, cantores...) que, tendo enfrentado dificuldades extremas, ascendem ao sucesso, “vencem na vida”: é a reprodução discursiva de um

[...] conceito cristalizado no imaginário popular, o qual produz um sentido de ‘potencialidade nos ‘fracos e oprimidos’, ou seja, todo aquele que se encontra desprivilegiado (por pior que sua situação se apresente) não pode ser excluído da hipótese de chegar a uma situação privilegiada. [...] Ser privilegiado tendo partido de uma situação desfavorável parece ter muito mais valor. (LIMBERTI, 2006, p. 186-187).

É segundo esse modelo que a indígena constrói o percurso narrativo de sua família; é a partir desse mesmo modelo que ela sonha em se tornar uma profissional (jogadora de futebol ou professora): para “ensinar” as pessoas a serem vencedoras, para receber o reconhecimento social pela “vitória” (ascensão a uma situação privilegiada) alcançada e para que seu povo (indígena) possa dela se orgulhar.

Se estivesse esses cotas universitárias só para os negro indígenas estou a favor, por que os brancos tem mais oportunidades do que negros e indígenas em qualquer lugar do canto do país.

Talves isso acontece e que teve muita discriminação entre raças, muitos índios e negro emploraram que isso

Acontecesse isso a muito tempo viviam na luta com brancos pedindo que eles também tenha esse oportunidade de estudar, trabalhar, ser alguém na vida samos todos iguais mas oque diferencia e somente a raças e a culturas.

Por que todos ser humanos tem direito de ter educação e valorizar a sua estrutura, então isso e muito importante assim indígenas e negros terão mais oportunidade de crescer e ter seu direito de seguir ao trabalho no futuro (Texto 4, linhas 1-10).

Ao expressar seu ponto de vista a respeito das cotas universitárias, E.J.S. declara-se “a favor” da instituição desse sistema. A menina constrói seu discurso em torno da oposição semântica igualdade x desigualdade em que o primeiro é sobremodalizado com traços de euforia e o segundo com traços de disforia. Para fundamentar seu ponto de vista favorável em relação às cotas universitárias, ela afirma inicialmente a existência de uma situação desigual entre negros/índios e brancos (afirmação da desigualdade): “em qualquer lugar do canto do país” estes “tem mais oportunidades” que aqueles; essa desigualdade se deve à discriminação em relação aos grupos menos favorecidos socialmente (negros e índios). Em seguida, a indígena realiza a negação dessa desigualdade ao afirmar que as diferenças raciais e culturais não são razões que justifiquem a discriminação posto que “samos todos iguais”. Finalmente, ela realiza a afirmação da igualdade ao declarar que “todos ser humano tem direito de ter educação e valorizar sua estrutura”. As cotas representariam, assim, a indígenas e negros, melhores oportunidades em relação ao trabalho, a “ser alguém na vida”, através do estudo, por figurativizar a possibilidade de acesso a um curso superior.

Se se considera o percurso narrativo dos sujeitos índio/negros pressuposto no discurso de E.J.S., as cotas seriam a atribuição de uma sanção cognitiva (reconhecimento de que índios e negros têm direito de acesso ao ensino superior) e pragmática (instituição do sistema propriamente dito) a sujeitos que lutaram, realizaram determinadas ações para entrarem em conjunção com valores como estudo e trabalho (“muitos índios e negros (...) a muito tempo viviam na luta com brancos pedindo que eles também tenha esse oportunidade de estudar, trabalhar”).

Discursivamente, E.J.S. declara haver discriminação em relação aos negros e indígenas. Ao enunciar “samos todos iguais” e “todo ser humano tem direito de ter educação e a valorizar a sua estrutura” subjaz ao seu discurso a pressuposição de que não há igualdade nas relações entre índios e não-índios e que direitos como acesso à educação e a valorização da cultura, do modo de ser índio, não são integralmente respeitados pelos não-indígenas. Considerando-se ser seu enunciatário um não-índio, a estratégia argumentativa da menina é a de construir o simulacro de um sujeito discriminado por sua alteridade, mas que quer ter seus direitos reconhecidos e respeitados e para isso luta para ter a oportunidade de “estudar, trabalhar, ser alguém na vida”.

E.J.S. discursiviza os princípios da igualdade e da diferença que se estabelecem entre índios e não-índios: a “identidade” que caracteriza todos os sujeitos é

a “humanidade” e a alteridade se estabelece a partir da “raça” e da “cultura” de cada sujeito (“Samos todos iguais mas oque diferencia é somente a raças e a culturas”). Em outras palavras, ela declara que o que a torna diferente dos não-índios é o fato de ser de outra “raça” e estar inserido em outro sistema cultural. Mas ela não se dá conta de que aquilo que ela afirma como alteridade (cultura própria) perde sua especificidade porque seu discurso é completamente atravessado pelos valores da cultura branca. Assim, a imagem refletida de sua identidade índia não encontra homologação em seu discurso: ela é índio, mas não parece índio, pelo menos não nos valores que seu discurso expressa.

E.J.S., através de seu discurso, busca traçar os contornos de seu simulacro identitário a partir da declaração de uma auto-estima elevada; trata-se de um enunciador que constrói todos os seus textos utilizando-se da debreagem enunciativa, cujo efeito de sentido principal é o de proximidade da enunciação, com vistas a convencer seu enunciatário da “verdade” construída através dos mecanismos discursivos por ela utilizados. As estratégias empregadas pela menina indígena diferem das de W.B.S., a quem pertence os textos analisados a seguir.

2.4. Textos de W.B.S

Sem batalhas não tem graça viver.

Os textos a seguir pertencem a W.B.S.. São três textos: texto1 - “*As três coisas*”; texto 2 – “*Nacionalismo*”; texto 3 – “*Cotas na Universidade*”. Em seu conjunto, o discurso do menino indígena aponta para um *não dizer* do seu “ser índio”: ele assume a postura discursiva de não declarar o pertencimento a um grupo étnico específico; busca, entretanto, construir seu simulacro identitário por oposição aos dos não-índios, destacando sempre os aspectos eufóricos do modo de ser índio.

Neste pequeno texto quero falar um pouco das coisas que mais gosto de fazer. São tantas coisas mais o que não deixo de fazer todo dia são três coisas, uma que mais gosto é de estudar, por que? Muitos alunos não gostam de estudar eu gosto porque sem batalhas não tem graça viver, não só por isso, é porque gosto mesmo não sei como explicar isso (Texto 1, linhas 1-5).

W.B.S., modalizado a descrever ações que gosta (ou não) de realizar cotidianamente, opta por mencionar aquelas que o tornam um sujeito satisfeito, aquelas que lhe proporcionam prazer. Ele assume, pois, a postura de um sujeito competente, realizado que *quer, sabe, pode* e realiza tais ações. Construindo uma hierarquia entre elas, o menino atribui ao estudo valor eufórico mais elevado nessa cadeia hierárquica. O indígena utiliza-se de uma pergunta retórica como elemento de persuasão: instala a figura do narratário – simulacro discursivo do enunciatário implícito – para melhor argumentar em favor dessa “escolha”. Ao justificá-la, o menino define o ato de estudar como sendo uma “batalha” a ser vencida, o que pressupõe esforço, coragem, tenacidade; é, enfim, um desafio que enfrenta e que lhe dá motivação para viver: “...eu gosto porque sem batalhas não tem graça viver.”

O indígena declara ainda ter outros motivos – que não consegue explicar – para gostar de estudar. O não saber por que gosta de realizar essa atividade pode denotar tanto uma dificuldade em explicitar uma experiência que não é originária do universo cultural de seu grupo étnico como uma não reflexão acerca da ação de estudar (por que faz isso, qual a necessidade disso, qual ou quais objetivos quer alcançar...). Considerando-se que o enunciador, ao organizar seu discurso, tem sempre diante de si o

simulacro do enunciatário, a imagem que o indígena busca construir de si através daquilo que enuncia é a de um sujeito que se difere de muitos outros alunos; trata-se de uma construção identitária que se dá por oposição: os que gostam de estudar x os que não gostam de estudar. O menino indígena sabe que o estudo é um valor compartilhado por seu enunciatário e por isso se insere no grupo dos que valorizam essa atividade. Além disso, ao referir-se à ação de estudar figurativizando-a como sendo uma “batalha”, ele busca agregar ao seu simulacro identitário todas as características eufóricas que compõem a figura de um sujeito que enfrenta dificuldades (pressupostas no termo “batalha”) para realizar a *performance* de estudar e entrar em conjunção com um determinado objeto de valor (não explicitado no discurso do menino).

A segunda coisa que gosto de fazer é tocar violão e cantar, professora sou um menino muito nervoso qualquer coisa me irrita, e hoje quando estou nervoso começo tocar e cantar aonde meu nervosismo passa e o único remédio que me acalma, estou falando isso num bom sentido não quero que pense mal (Texto 1, linhas 6-9).

A segunda atividade ordenada na hierarquia dos “gostos” de W.B.S. também é originária do universo cultural não-indígena: tocar violão e cantar. Mais uma vez o indígena instala o narratário em seu discurso, utilizando-se de um vocativo (“professora”) a especificar textualmente o enunciatário de seu texto. A discursivizar o seu modo de ser índio, ele se diz um sujeito nervoso, que se irrita com facilidade e que ao realizar a *performance* de tocar e cantar torna-se calmo; essas ações são, pois, “remédios” que alteram seu estado passional: de um sujeito insatisfeito por estar em disjunção com o valor “tranquilidade” (que se opõe a nervosismo) a um sujeito satisfeito por entrar em conjunção com esse valor. Pressupondo que talvez seu enunciatário pudesse construir uma imagem negativa do seu modo de ser indígena, W.B.S. argumenta em favor de sua explicação: o fato de ele ser nervoso e irritar-se facilmente não deve ser interpretado como algo que possa contribuir para a construção de um simulacro composto por valores disfóricos; ele está apenas tentando justificar por que gosta de tocar e cantar (“estou falando isso num bom sentido não quero que pense mal”).

“E a terceira coisa e última gosto de jogar futebol nos finais de semana. Bom é isso as coisas que gosto de fazer, acho que sem essas coisas minha minha não tem sentido, por que digo isso? Porque isso me faz bem, me diverte e me acalma” (W.B.S. Texto 1, linhas 10-12). A última atividade mencionada pelo indígena refere-se à prática

de um esporte oriundo da cultura branca. Ao citá-lo, o menino incorre em uma contradição, pois inicialmente dissera que falaria das coisas que não deixa de fazer todos os dias e aqui afirma gostar “de jogar futebol nos finais de semana”. Talvez ele realize essa ação apenas nesse período, ou talvez a pratique diariamente; se se considera essa segunda hipótese, o indígena, então, busca construir a imagem de um sujeito que reserva as atividades de lazer para os finais de semana, tal qual geralmente fazem os não-indígenas, com vistas a persuadir seu enunciatário a não atribuir a seu modo de ser índio características como “preguiça”, “ócio”, enfim, atributos que agreguem valores disfóricos ao seu simulacro identitário.

W.B.S. não procura justificar com muitos argumentos o porquê da escolha dessa atividade como sendo uma das que o torna um sujeito satisfeito (a não ser dizer que é uma diversão para ele – “me diverte”); declara, entretanto, que sem essas “coisas” (estudar, tocar e cantar, jogar futebol) sua vida não tem sentido. Atribuir um valor eufórico tão elevado a tais ações requer dele – enquanto enunciador que busca convencer seu enunciatário das verdades do discurso enunciado – uma explicação. O adolescente recorre, então, e mais uma vez, a uma pergunta retórica e justifica: estudar lhe “faz bem”, tocar e cantar lhe “acalma” e jogar futebol lhe “diverte”.

De seu discurso emerge a imagem de um sujeito cujo objetivo principal é o de convencer seu enunciatário a “não pensar mal” dele (sujeito), ou seja, a não atribuir a seu modo de ser indígena valores disfóricos. Note-se que todas as atividades mencionadas são pertencentes originariamente à cultura não-índia e não há em seu discurso, nenhum elemento que seja relacionado exclusivamente ou que seja originário do universo cultural indígena: trata-se de uma tentativa reiterada de apagamento das diferenças (“não vejo diferença entre brancos, negros e indígenas”, texto 3, linhas 2-3) que pressupõe o reconhecimento (e a negação, entretanto) da existência delas; é a construção da identidade pela negação da alteridade.

A pergunta é: como nós brasileiros se identificamos? O que caracteriza as coisas de um brasileiro. As coisas de um brasileiro que podemos colocar como característica é o carnaval brasileiro, caipirinha que a maioria dos brasileiros praticam em seu uso; A Amazônica; que é visitada pelos turistas.

Mas o que é muito comum no Brasil é uma pequena população mas que se pode dizer grande os verdadeiros donos do Brasil que são os Indígenas, a maioria dos países distantes viajam em busca do conhecimento indígena, da cultura Indígena, e as vezes em busca de ter o conhecimento de suas línguas que são conhecidas como: KAIWA, TERENA, GUARANI que são usadas pelos índios que moram no Brasil.

E podemos dizer também que o país que tem mais trabalho em comercializar produtos agrícolas. E conhecidos também como um país de baixa renda; mas uma nação de um povo simples e trabalhador (Texto 2, linhas 1-12).

Modalizado a dever falar sobre “nacionalismo”, o indígena utiliza-se primeiro da debreagem enunciativa, ao formular uma pergunta retórica com a qual inicia seu discurso (“A pergunta é: como nós brasileiros se identificamos?”). A resposta a essa pergunta, bem como todo o restante do de seu discurso se dá utilizando-se a debreagem enunciativa (“As coisas de um brasileiro...”). Esse afastamento da instância da enunciação, com vistas a criar um efeito de objetividade, permite a W.B.S. falar de si mesmo como se falasse de outro grupo étnico. Note-se que ele declara inicialmente que “as coisas de um brasileiro” a caracterizá-lo são “o carnaval”, “a caipirinha” e “a Amazônica”. O menino não se ocupa em justificar detalhadamente por que tais elementos são constitutivos de uma identidade nacional do brasileiro, porque esse discurso pertence ao senso comum, como se todos concordassem com ele. Como se fosse consenso geral afirmar que carnaval, caipirinha e Amazônia formam o estereótipo do brasileiro.

Mas o indígena parece não compartilhar desse ponto de vista. O operador argumentativo “mas” introduz um discurso que revela “quem”, para ele, serve como elemento caracterizador da cultura brasileira: os indígenas. O simulacro identitário desse sujeito índio, pressuposto no discurso de W.B.S., aponta para uma imagem composta por elementos altamente eufóricos, posto que esse grupo étnico possui um “conhecimento”, uma “cultura” e “línguas” que despertam a atenção de muitas pessoas de diversos países que percorrem longas distâncias para terem acesso a esse conjunto de elementos que fazem parte especificamente do modo de ser indígena.

Enquanto enunciador desse discurso, ele utiliza-se de um procedimento (debreagem enunciativa) que busca criar um efeito de sentido de verdade, ao distanciar-se da enunciação, com o emprego da terceira pessoa gramatical (eles – os indígenas). Talvez o emprego de tal estratégia se deva ao fato de o menino ter diante de si o simulacro de seu enunciatário – um não-índio – a quem deve convencer de que os valores veiculados pelo seu discurso são verdadeiros.. Esse afastamento, entretanto, não encontra homologação na enunciação enunciada: ao mencionar as línguas utilizadas pelos indígenas, ele está se referindo claramente ao universo da Reserva onde habita e às etnias que se utilizam das línguas citadas já que kaiowá, terena, guarani não são as únicas línguas “usadas pelos índios que moram no Brasil”.

Se se consideram os elementos que caracterizam um brasileiro e aqueles que se referem ao indígena, é possível perceber que W.B.S. não só construiu o simulacro identitário do índio (e, conseqüentemente, o seu) por oposição ao do não-índio como também qualificou a ambos com elementos que diferem principalmente pelo valor que lhes são atribuídos: contrapor “conhecimento”, “cultura” e “língua” a “carnaval”, “caipirinha” e “Amazônica” é valorizar discursivamente o modo de ser indígena em detrimento do modo de ser do não-índio.

Após essa qualificação por oposição, o indígena ainda afirma ser o Brasil um país de “um povo simples e trabalhador”, mas esse discurso pertence também à voz do senso comum e não especificamente ao universo das formações discursivas do universo indígena. Assim, mesmo não assumindo declaradamente a sua pertença a um grupo étnico específico, a imagem do sujeito indígena que emerge do discurso de W.B.S. revela a identidade do enunciador: um indígena que busca afastar-se do discurso enunciado para dizer de si mesmo, como se falasse de um sujeito outro ou de um grupo étnico ao qual ele não pertence.

Essa estratégia discursiva é ainda uma vez utilizada quando o menino é modalizado a dever expressar seu ponto de vista a respeito das cotas universitárias: apesar de utilizar-se da debreagem enunciativa (primeira pessoa) ele se refere ao índio como se não fosse também um deles – os índios e os negros constituem o “eles” do discurso de W.B.S..

Isso é um assunto muito polêmico, para os alunos que iram passar pela universidade. Eu sou contra as cotas, por que todos somos iguais e eu não vejo diferença entre brancos, negros e indígenas.

Para mim o tema cotas nas universidades é muito preconceituoso em relação aos índios e negros. Por que nem todos tem condições de estudar em uma escola de alta educação. Nas cotas quem sofre são as pessoas mais carentes.

Eu não vejo a diferença de pobres e ricos, por que todos tem a capacidade de aprender e também de achar o seu espaço e conquistar e crescer (Texto 3, linhas 1-8).

O indígena inicia seu discurso declarando ser contra o sistema de cotas por considerá-lo um meio de reafirmar o preconceito existente em relação aos índios e negros (“Para mim o tema cotas nas universidades é muito preconceituoso em relação aos índios e negros”). Como o discurso em primeira pessoa “[...] fabrica o efeito de subjetividade na visão dos fatos vividos e narrados por quem os viveu, que os passa, assim, impregnados de parcialidade” (BARROS, 2005, p. 57), as declarações que o

menino faz revelam a existência de uma relação entre sujeitos (índios e não-índios) marcada pelo preconceito, pela discriminação, pela desigualdade.

Ao declarar “todos somos iguais”, “não vejo diferenças entre brancos, negros e indígenas”, “Eu não vejo diferença de pobres e ricos”, “todos tem a capacidade de aprender e também de achar o seu espaço e conquistar e crescer”, o discurso de W.B.S. traz implícita a existência dessas diferenças entre brancos, índios e negros, entre pobres e ricos, e busca negar um discurso outro, pressuposto pelo seu, de que nem todos têm capacidade de aprender, de achar seu espaço, conquistá-lo e crescer. E a instituição do sistema de cotas seria a homologação da existência dessa relação desigual em que “brancos” são considerados “melhores” do que índios e negros.

Ainda que a estratégia discursiva adotada pelo indígena busque estabelecer um distanciamento entre o enunciador e o sujeito-alvo do sistema de cotas (eles – índios e negros), a “parcialidade” de seu discurso é a assunção de sua identidade índia: somente quem vivencia uma realidade de preconceito e de discriminação pode discursivizá-la da forma como ele o fez. E o menino parece se dar conta dessa subjetividade latente em seu discurso de tal forma que lhe altera a perspectiva pessoal.

“Mas nós podemos mudar isso, é só nós aceitar as pessoas do jeito que elas são, sem racismo e sem preconceito por que ninguém é perfeito; ninguém é melhor do que o outro. Esses são um dos exemplos de nós tentar mudar isso, só depende de nós” (W.B.S. Texto 3, linhas 9-12). Ao assumir a perspectiva do “nós”, W.B.S. apropria-se do discurso do não-índio em relação à realidade de discriminação e preconceito contra indígenas e negros. Declarar que a atitude “politicamente correta” é “aceitar as pessoas do jeito que elas são, sem racismo e sem preconceito, porque ninguém é perfeito, ninguém é melhor que o outro”, é próprio do universo das formações discursivas do não-índio, discurso veiculado inclusive na escola, por sujeitos que falam sobre essa realidade, mas que geralmente não estão diretamente expostos a ela. Parece que W.B.S., ao assumir-se como sujeito enunciador desse discurso, busca uma “aliança” com seu enunciatário não-índio (“Nós podemos mudar isso”), no sentido de querer convencê-lo de que não há, de fato, diferenças entre índios, negros e brancos e que uma mudança de atitude (aceitação das pessoas como elas são) pode alterar as relações entre esses sujeitos pertencentes a grupos étnicos distintos.

“Questionar alguém em sua identidade é ao mesmo tempo provocá-lo a ser ele mesmo, é incitá-lo e quase forçá-lo a ser escolher decididamente outro, sendo claro que, por definição, é sempre a identidade do Outro que o Um decreta suspeita”

(LANDOWSKI, 2000, p. 54). Provocado a ser “ele mesmo”, por ter de expressar seu ponto de vista a respeito do sistema de cotas, W.B.S. busca delinear sua construção identitária negando a existência de diferenças entre índios e não-índios, instaurando uma “suspeita” acerca da identidade do outro (não-índio), julgando-o também “imperfeito” (“ninguém é perfeito”).

Se se considera que toda “construção identitária”, toda “procura de si” passa necessariamente pelo reconhecimento de uma alteridade que caracteriza os diferentes grupos étnicos, a tentativa reiterada de afirmação da igualdade que o menino indígena busca engendrar com o seu discurso constrói dele a imagem de um sujeito que quer parecer igual (aos não-índios) porque sabe não sê-lo; é justamente por reconhecer a alteridade que o distingue dos não-índios e que, inversamente, delineia os contornos de sua identidade índia, que W.B.S. “esforça-se”, discursivamente, em negá-la, como se – “forçado a se escolher decididamente outro” – pudesse construir de si o simulacro de um outro (não-índio) cuja imagem não encontra homologação no discurso enunciado.

Essa estratégia discursiva utilizada pelo menino indígena se difere da empregada por V.I.M. – cujos textos são analisados a seguir – que se utiliza, basicamente, da debreagem enunciativa ao construir seu discurso.

2.5. Textos de V.I.M.

O que mais gosto é de ... ser respeitada por todos.

Os textos que ora se examinam pertencem a V.I.M.. Trata-se do texto 1 – *O que não gosto e gosto* e do texto 2 – (sem título). O discurso da menina indígena aponta para a construção de um sujeito que, apesar de os hábitos e valores assumidos como seus serem originários da cultura não-índia, é discriminado por sua alteridade.

Modalizada a *dever* falar sobre atividades que lhe proporcionam (ou não) prazer, V.I.M. opta por mencionar inicialmente aspectos de seu cotidiano que a tornam um sujeito insatisfeito.

O que não gosto é ver as pessoas olhando para mim como se fizesse algo de errado e dizer que não serei nada na vida. Também das pessoas falsa ou mentirosa, e ver crianças e adolescente no mundo das drogas, como garotas se prostituindo para compra o que precisa. E os meninos assaltando comercio, casa dos vizinho para trocar pela maconha ou crack.

O que mais odeio mesmo é ser humilhado na frente das pessoas. E de ser discriminada por causa da cor, jeito ou porque é diferente.

E também as pessoas falsas falarem de mim por trás, e dizer que ela é assim, fez tal coisa e assim em diante, isso é o que mais me irrita (Texto 1, linhas 1-9).

A menina constrói seu discurso a partir da oposição semântica liberdade x opressão e não se coloca como um sujeito competente, que realiza determinada *performance*. Seu estado passional de insatisfação é resultante de uma série de outras *performances* realizadas por sujeitos outros que não permitem a ela a conjunção com valores como respeito, sinceridade... À opressão, considerada como elemento disfórico, ligam-se termos como falsidade, mentira, drogas, prostituição, violência, humilhação, discriminação, figurativizados por “pessoas falsa e mentirosa”, “crianças e adolescente no mundo das drogas”, “garotas se prostituindo”, “meninos assaltando comércio, casa dos vizinhos”. Como o uso de figuras em um discurso tem por função criar simulacros do mundo, V.I.M. buscou descrever a “realidade” que a cerca da forma mais concreta possível, de maneira a persuadir o seu enunciatário de que seu estado de sujeito insatisfeito é perfeitamente justificável diante desse cenário.

Há, nessa descrição feita pela indígena, toda uma transformação narrativa implícita. Se se considera que a situação de penúria, miséria, violência... a que os índios estão expostos é resultante do contato constante e intenso com os não-índios, o que a menina descreve é o estado final dessa transformação: houve um estado inicial, anterior ao contato, assim narrado pelo Capitão Ireno Isnard, que exercera em vida a função de cacique:

Vou contar um pouco como era a vida naquele tempo... etá!... a vida era bonita mesmo... índio trabalhava plantando mandioca, batata, cana, banana, amendoim... usava a terra para plantar alimentos... não para outras coisas!... Naquele tempo o índio era rico... (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p. 47).

Como existia muita terra, nós índios podíamos viver mais livres... ah!... aqui era uma mata só... e nós um punhadinho de famílias... Naquele tempo o índio podia ir solto por aí... andar de lá para cá... (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p. 51).

A situação de contato expõe o índio a um processo de manipulação constante; pelo *querer* e/ou pelo *dever* esse sujeito aceitou “contratos” propostos pelo destinador manipulador (branco) – o que implica um novo modo de ser – realizou determinadas *performances* e fora sancionado, geralmente de forma negativa. Foi também o velho cacique que já há quase duas décadas relatara as conseqüências desse contato: “... [hoje] o índio está pobre... hoje precisamos do branco e da cidade para tudo... tudo depende do branco... não é como antes... ah!, não é não!...” (MEIHY, 1991, *apud* LIMBERTI, 1998, p. 51). E o discurso de V.I.M. é um “retrato” mais detalhado, mais nítido, da situação do sujeito índio, apenas pressuposta no discurso de Ireno.

O estado passional de insatisfação implícito no discurso da menina transforma-se em “ódio” quando a relação intersubjetiva se estabelece entre ela e não-índios: “o que mais odeio mesmo é ser humilhado na frente das pessoas. E de ser discriminada por causa da cor, jeito ou porque é diferente.” Talvez fosse até aceitável considerar que entre sujeitos índios também é possível se instalar uma relação em que um indígena “humilhe” outro, mas sofrer discriminação “por causa da cor, jeito ou porque é diferente” parece ser concebível apenas para relações entre sujeitos que não pertençam a um mesmo grupo étnico, ou seja, entre índios e não-índios.

Se os argumentos que V.I.M. usa para *fazer-crer* ao seu enunciatário que toda situação de opressão que a torna um sujeito insatisfeito é derivada da relação de contato, as ações que a tornam um sujeito satisfeito são também todas oriundas do universo cultural não-indígena.

O que mais gosto é de curtir a vida e fazer amizade com as pessoas diferente de outra região. E de ser respeitada por todos, me responsabilisa pelo que faço, gosto também de fazer peças de teatro, cantar, fazer um concurso para ser atriz e outro também modelo.

Bom o outro que gosto é praticar esporte como jogar vôlei, futebol, handebol e tênis. A matéria que mais gosto é Inglês, porque é bem fácil de aprender e falar. O que quero e pode realizar um dos meus sonho e ter carro ou moto, ganha um presente no meu aniversário que possa ficar de lembrança.

Isso é o que gostaria de realizasse e o que quero para mim (Texto 1, linhas 10-18).

O termo “liberdade”, euforizado em seu discurso, é relacionado a valores como amizade, respeito, responsabilidade e figurativizado por atividades lúdicas e de lazer. A indígena constrói de si a imagem de um sujeito competente para realizar certas ações como encenar, cantar, praticar esportes, aprender (língua estrangeira) e de um sujeito virtual em relação a outras: ela quer ser atriz e/ou modelo, ter carro ou moto, ganhar um presente de aniversário, mas a competência para realizar *performances* que permitam-na entrar em conjunção com esses objetos situa-se no universo dos “sonhos”, da possibilidade: ela é, pois, apenas um sujeito desejante, limitado pela sua virtualidade, que *quer* que se estabeleça uma relação conjuntiva com tais objetos e, entretanto, não *sabe* nem *pode* fazê-lo.

Tanto as condições que fazem de V.I.M. um sujeito satisfeito como as que a tornam um sujeito insatisfeito estão relacionadas diretamente ao universo de valores (e anti-valores) da cultura não-indígena. Parece que a menina quer convencer seu enunciatário de que o modo de ser índio não difere do modo de ser do não-índio (o índio é a mesma coisa do branco – texto 2, linha 4). A menina constrói de si a imagem de um sujeito cujas ações que realiza ou situações que vivencia, sejam elas eufóricas ou disfóricas, são originárias da cultura não-índia e assim sendo não haveria razão para a discriminação e o preconceito em relação a ela e a seu grupo étnico. Trata-se de uma identidade “camaleônica”, de um sujeito que, talvez por não ter escolha, sabe adaptar-se às normas culturais e sociais do meio ambiente (do branco) de maneira a ser aceito nele, mas que traz visivelmente em si as marcas de sua “diferença” (“odeio ser discriminada por que [se] é diferente”): V.I.M. busca afirmar a “igualdade” entre índios e não-índios, mas o seu discurso homologa a alteridade como princípio discriminatório da relação entre esses dois grupos de sujeitos.

A afirmação de que a existência de diferenças é fonte de preconceitos aparece reiterada quando ela expressa seu ponto de vista sobre o sistema de cotas para indígenas e negros.

“A cota da universidade trouxe muitos problemas, para os negro e índio porque a maioria deles não tem como pagar o preço da taxa da universidade que queria fazer, mas não conseguia pagar porque não tem salário suficiente ou por falta de emprego” (V.I.M. Texto 2. linhas 1-3). Ao assumir-se como sujeito da enunciação a discursivizar acerca de um tema que lhe diz respeito diretamente, V.I.M. utiliza-se da debreagem enunciativa como se buscasse minimizar os efeitos de subjetividade que a discussão sobre o assunto pressupõe ou mesmo por não ter muita clareza do que seria esse “sistema de cotas.” Ela declara inicialmente ser as cotas um fator gerador de problemas para negros e indígenas e apresenta como justificativa a impossibilidade de a maioria desses sujeitos pagarem a taxa da universidade (= mensalidade). Esse discurso é contraditório porque o sistema de cotas está relacionado diretamente ao universo das universidades públicas – e, portanto, gratuitas. Ao que parece, a menina está se referindo ao ingresso de negros e índios em instituições particulares de ensino, cujas mensalidades são geralmente altas e os indígenas, especificamente, só conseguem concluir um curso se obtiverem uma bolsa de estudo ou conseguirem descontos significativos nessas “taxas”. O índio é, então, um sujeito modalizado a *querer* e/ou *dever* ingressar em um curso superior, mas não *pode* realizar a *performance* de concluí-lo porque “não tem salário suficiente ou por falta de emprego”.

O negro e o índio são a mesma coisas dos branco, porque eles pensam, ouve, sente e falam como o branco, a diferença é que o negro é da cor preta e fala uma língua diferente deles. Já o índio tem uma cor escura mais meio claro e alguns são da cor parda e falam o próprio idioma indígena.

Olha, acho que os negro e índio tem o mesmo direito dos brancos, porque ninguém é perfeito. E a maioria deles precisam estudar para conseguir um bom emprego por isso tem pessoas que estuda mais quando chega na universidade vê que está difícil de pagar e acaba desistindo do que gostaria de realizar (Texto 2, linhas 1-11).

V.I.M. parece *querer fazer-crer* ao seu enunciatário que o índio não consegue ser um sujeito realizado, que *quer* (e/ou *deve*), *sabe*, *pode* e realiza a *performance* de estudar porque é discriminado por sua alteridade. Ao declarar que índios e brancos são iguais, que as únicas diferenças estão na cor da pele e no idioma utilizado (diferente para um e outro), há, sob seu discurso, o pressuposto de que as relações entre esses dois

grupos de sujeitos não se estabelecem de forma igualitária. Se assim não fosse, a menina não se empenharia em afirmar a “igualdade” e, conseqüentemente, negar a existência de diferenças significativas entre eles.

A indígena declara ainda “que os negro e índio tem o mesmo direito dos brancos” e por isso devem ter acesso a um curso universitário. Ela discursiviza a existência de uma negação de direitos, aos índios, que os impossibilita de ingressarem (ou concluírem) um curso superior e dificulta-lhes o acesso a “um bom emprego.” A menina constrói, então, o simulacro do indígena cuja competência modal é a de um sujeito impotente, que quer, mas não pode realizar determinada ação: “tem pessoas que estuda mais quando chega na universidade vê que está com dificuldade de pagar e acaba desistindo do que gostaria de realizar”. Assim, V.I.M. busca convencer seu enunciatário de que se o índio não é um sujeito realizado (no sentido semiótico do termo) em relação ao acesso ao nível superior de ensino isso se deve ao fato de ele não ter seus direitos (que são iguais aos dos não-índios) respeitados.

Se a declaração da “igualdade” é uma das estratégias argumentativas utilizadas por V.I.M., a discursivização de uma realidade de preconceito em relação ao índio pontua o discurso de S.S.M., autora dos textos analisados a seguir.

2.6. Textos de S.S.M.

Estou na melhor fase da minha vida...

Os textos que seguem foram elaborados por S.S.M.. São eles: texto 1 – *Minha juventude*; texto 2 – *O que gosto (des)*; texto 3 – *A cota para negros e índios*. Em seu conjunto, o discurso da indígena busca construir o simulacro de um sujeito que enfrenta dificuldades e preconceitos, mas que ainda assim é um sujeito satisfeito.

Estou na melhor fase da minha vida, para alguns a juventude começa mais cedo, termina mais tarde e vice-versa.

Sou quieta as vezes em público, mais quando estou entre amigos e pessoas que conheço, sou totalmente diferente, gosto muito de uma bagunça, acho que esse é o meu maior defeito, principalmente as vezes em sala de aula.

Hoje sei que estou na fase de grandes responsabilidade, como por exemplo, escola e trabalho, onde estou bastante ocupada e preocupada ao mesmo tempo, principalmente com a escola, mas não se uso muito disso, porque na maioria das vezes apenas me preocupo, mas não faço e acabo deixando para última hora, como estudar pra prova, fazer tarefas e trabalhos por exemplos.

Aos finais de semana, sempre quero estudar mais não consigo, não porque não tenho tempo, mas porque a tentação de reunir com os amigos ou um passeio é terrível. Se não é isso é os ensaios de jovens na igreja, que é o principal que me dedico.

Por isso desde o ginásio, os finais de ano são um pouco apertado para mim, sempre tem umas disciplinas que fica para trás.

Apesar dos problemas que tenho passado, espero que esse ano seja diferente (Texto 1, linhas 1-17).

Um enunciado de estado inicia o discurso de S.S.M. ao falar de si mesmo: ela se apresenta como um sujeito satisfeito, por estar na "melhor fase" de sua vida. O enunciado de estado estabelece uma relação de conjunção ou de disjunção com os objetos com os quais um sujeito se relaciona. A indígena se coloca, então, como um sujeito que se encontra em relação conjuntiva com objetos que lhe são eufóricos e em disjunção com os que lhe são disfóricos e passa a "desenhar" seu auto-retrato.

S.S.M. procura descrever-se como um sujeito competente para realizar determinadas *performances* ainda que seja sancionada negativamente por elas. A cada

característica considerada eufórica pela indígena, contrapõe-se um disfórica. Ela se declara quieta em público, condição restrita a situações em que os sujeitos com os quais se relaciona não são amigos ou são pessoas desconhecidas. Em caso contrário, a menina diz gostar “muito de uma bagunça”, o que para ela é o seu “maior defeito”.

O sujeito responsável, virtual, modalizado a *dever* e/ou *querer* ocupar-se da escola e do trabalho não se torna um sujeito completamente realizado porque não executa a *performance* de estudar, ou seja, ela não aceita o contrato proposto pelo seu destinador-manipulador (“na maioria das vezes apenas me preocupo, mas não faço...”), não porque não queira, mas porque há outros valores mais “tentadores” que a levam a se “reunir com os amigos”, “passear”, “ir a igreja”, apesar de saber que será sancionada negativamente por isso: “... desde o ginásio, os finais de ano são um pouco apertado para mim, sempre tem umas disciplinas que ficam para trás.”

Enquanto enunciador que busca convencer seu enunciatário a aceitar seu discurso, S.S.M. procura construir de si o simulacro de um sujeito que reconhece o valor da educação formal, mediada pela escola. Talvez isso se deva ao fato de que, para a indígena, o simulacro do enunciatário é o de um professor, para quem o estudo representa um valor importante. Note-se que em todas as ações que descreve, ela menciona aspectos relacionados ao estudo: bagunçar – defeito – sala de aula; ocupada – preocupada – estuda para prova/faz trabalhos e tarefas na “última hora”; quer estudar – não consegue – sua dedicação principal é “na igreja”. A menina parece querer persuadir seu enunciatário de que se ela não alcança resultados satisfatórios na escola é porque se deixa manipular por outras propostas de contratos (“bagunçar” em sala de aula; não se dedicar com afinco às atividades escolares; encontrar amigos; passear; ir à igreja) e não porque não seja inteligente o suficiente para alcançar tais resultados. De qualquer maneira, o estudo não está entre as atividades que a tornam um sujeito satisfeito:

Eu gosto muito de passear nos finais de semana, de assistir tv, ouvir músicas nas horas vagas. Gosto também de estar entre amigos, colocar a conversa em dia.

Adoro cuidar de casa, ver as coisas limpas e organizadas, diz minha mãe que serviço de mulher nunca acaba e concordo com ela.

Gosto muito de ir na igreja onde freqüento, pois me sinto bem fazendo que gosto (Texto 2, linhas 1-6).

Modalizada a *dever* falar sobre atividades que lhe proporcionam prazer, S.S.M. menciona inicialmente aquelas relacionadas ao lazer: passear, assistir TV, ouvir música,

conversar com amigos e não especifica por que essas ações lhe despertam um estado passional de satisfação. Além dessas atividades, a indígena menciona ainda o trabalho de cuidar de casa e o freqüentar a igreja como ações que a tornam um sujeito satisfeito. Ela se coloca como um sujeito competente, que *quer, sabe, pode* e realiza tais *performances* que lhe permitem a conjunção com valores (amizade, asseio, religiosidade) considerados por ela como sendo eufóricos.

O que não gosto, são pessoas mal humoradas e quem é que gosta não é mesmo?

Tenho uma família abençoada, amo todos eles, e não gosto, não admito que ninguém, ninguém fale mal deles. Realmente uns tempo atrás, enfrentamos muitos problemas, mais hoje vivemos uma vida bem melhor e temos que agradecer muito a Deus por isso (Texto 2, linhas 7-12).

S.S.M. se utiliza de uma pergunta retórica e instala a figura do narratário (simulacro discursivo do enunciatário implícito) para “justificar” o seu não apreço por “pessoas mal humoradas”: ela não gosta porque o relacionamento com sujeitos não dotados de bom-humor não é agradável a ninguém, inclusive a ela (“e quem é que gosta não é mesmo?”) e por isso a convivência com tais sujeitos se configura como um valor disfórico, que lhe causa insatisfação.

Uma menção à família introduz o segundo motivo que a torna um sujeito insatisfeito: falar mal das pessoas que compõem o seu círculo familiar. A menina indígena se coloca como um sujeito em conjunção com o valor união investido na “família”, de cujos membros há todo um percurso narrativo pressuposto: esse conjunto de sujeitos do qual S.S.M. faz parte, a partir de uma situação inicial disfórica, realizou determinadas *performances* (“enfrentamos muitos problemas”) que permitiram a eles a conjunção com uma situação final descrita como sendo eufórica (“hoje vivemos uma vida bem melhor”).

S.S.M., ao construir seu simulacro identitário, busca agregar a ele valores positivos como amizade, trabalho, asseio, religiosidade, apreço à família. Note-se que no discurso de defesa de seu círculo familiar ela parece ter diante de si a figura de um enunciatário que conhece as dificuldades por que passam a maioria das famílias indígenas, em função de problemas sócio-econômico-culturais e, apesar de admitir a possibilidade de existência de tais problemas, declara não aceitar nenhum discurso que desqualifique sua família. Na discursivização de um agrupamento familiar que enfrenta problemas, mas que é “abençoado” e a Deus tem muito a agradecer há, entretanto, a

pressuposição da existência de um discurso do esfacelamento dessa organização social elementar indígena que as declarações de S.S.M. busca negar.

A cota para Negros e Índios é na realidade hoje uma grande ajuda para muitos que não tem a maioria condições para seguir na faculdade.

Mais por outro lado os não-índios se sentem, incluído de lado pois acham que na realidade essa cota deveria ser para todos.

Mais a verdade é que eles não sabem ou não reconhecem a dificuldade que nós índios e negros sofremos com o preconceitos e necessitamos desta cota, talvez não transpareça mais é uma dura realidade que sofremos na pele e sentimos em meio a sociedade.

Apesar de alguns não valoriza-lo pela oportunidade que tem e outros usarem o nome de 'índio' e 'negro' para conseguirem essa cota, falo isso pois já vi casos como esse (Texto 3, linhas 1-11).

S.S.M., ao expressar seu ponto de vista a respeito do sistema de cotas, declara ser favorável a ele, por ser de “grande ajuda” a negros e índios. Enquanto enunciador que tem diante de si o simulacro de um enunciatário não-índio, ela procura “desqualificar” alguns possíveis argumentos contrários a esse sistema. A indígena declara ter conhecimento de “casos” em que índios e negros não valorizam essa “oportunidade” ou de sujeitos que se autodenominam “índio” ou “negro” apenas para terem acesso a um curso superior através desse sistema. Declara, ainda, que os não-índios consideram-no excludente por acreditarem que “essa cota deveria ser para todos.”

E para convencer seu enunciatário da veracidade do discurso por ela enunciado, da credibilidade que merece o ponto de vista que defende acerca do assunto em questão, S.S.M. emprega a debreagem enunciativa e declara a “sua verdade”: o sistema de cotas é instrumento valioso para que negros e índios tenham possibilidade de acesso a um curso superior porque eles sofrem “com o preconceito” e necessitam “dessa cota”. Talvez os não-índios não saibam, ou não reconheçam, ou mesmo não seja tão “transparente” a existência do preconceito em relação a esses grupos, mas essa verdade se apresenta como “inquestionável” porque está sendo proferida por um índio que experimenta essa “dura realidade” “em meio a sociedade” em que vive.

A menina busca imprimir ao seu discurso um tom de “argumento de autoridade” porque tem diante de si um enunciatário não-índio e que, portanto, pertence ao grupo de sujeitos que discriminam os indígenas, enquanto ela faz parte do grupo étnico que sofre com a discriminação. A assunção de sua identidade índia se configura, assim, como

sendo a estratégia mais eficaz para persuadi-lo a aceitar “as verdades” que seu discurso veicula.

“Nenhum indivíduo pode se reconhecer e se realizar como tal a não ser procurando primeiramente se conhecer e se assumir enquanto membro de uma coletividade primeira que o engloba e que o define” (LANDOWSKI, 2000, p. 41-42). Ao assumir-se como membro de um grupo étnico discriminado por sua alteridade, do discurso de S.S.M. emerge a figura de um sujeito que, apesar de ter incorporado ao seu modo de ser hábitos, costumes, valores originários de outra cultura (não-índia), não pode ter seu simulacro identitário construído senão a partir de uma declaração de pertença à coletividade que o engloba: ela é índio e é essa “verdade” que define os contornos de sua identidade; não importa o quão seu modo de ser se aproxime do modo de ser dos não-índios, ela continuará a ser o que é – índio em sua essência – ainda que por vezes aparente ser “outro”, porque o jogo da “busca identitária” sempre se assenta sobre os simulacros que, em relações intersubjetivas, se constroem e se enviam uns aos outros (*cf.* LANDOWSKI, 2000).

A menina indígena, ao declarar a existência de preconceito em relação ao índio, assume postura discursiva semelhante à de S.C., de quem se analisa o texto a seguir.

2.7. Texto de S.C.

Eles discriminam muito os índios...

O texto analisado abaixo é da indígena S.C. Trata-se do texto 1 – *Gosto e não gosto*. A menina produziu apenas um texto; para análise, foram agrupados primeiramente os trechos em que ela menciona as ações que gosta de realizar, após, aqueles em que faz menção a ações e/ou situações que a tornam um sujeito insatisfeito.

Modalizada a dever escrever sobre o que gosta e/ou não gosta, S.C. busca construir a imagem de um sujeito cujo simulacro identitário é composto basicamente por valores positivos, apesar da discriminação sofrida pelos índios.

Bom, eu gosto de ficar sozinha algumas vezes, por que eu penso nas coisas que fiz, adoro sair com meus amigos nos finais de semana, trocamos idéias, brincamos uns com os outros por que é muito bom ter amigos, acho que não ter amigos é chato pois não tem ninguém para conversar.

Mas a coisa que eu mais gosto é de ficar com o meu namorado ele é muito legal, e me entende, eu gosto muito dele (Texto 1, linhas 1-6).

[...] a é eu gosto de conversar com meu pai ele me entende mais que a minha mãe ele me dá conselho estudar para mim é necessário (Texto 1, linhas 10-11).

S.C. inicia seu discurso relatando ações que realiza e que a tornam um sujeito satisfeito. Ela se coloca como um sujeito competente que *quer*, *sabe* e *pode* realizar determinadas *performances* como “se relacionar com amigos”, “namorar”, “conversar com o pai”, “estudar”... À exceção de “gostar de ficar sozinha algumas vezes”, todas as demais ações mencionadas pela indígena dizem respeito a relações intersubjetivas afetuosas: com os amigos, com o namorado, com o pai. Ela busca descrevê-las como sendo eufóricas, que lhe proporcionam prazer; são pequenos acontecimentos citados (sair, conversar, brincar, namorar) que figurativizam relações harmoniosas entre sujeitos.

Eu odeio que mintam para mim, fala pouco mas fala a verdade mesmo que isso vai me magoar.

Ou então de brincadeiras bobas, por que eles discriminam muitos os índios fala que índio é isso e aquilo, bom por causa de uma coisa que um pouco de índios faz todos paga (Texto 1, linhas 6-10).

A mentira e a discriminação geram na menina a paixão do ódio. O ódio é uma paixão complexa que depende do contrato de confiança instaurado entre os sujeitos; é uma paixão de liquidação de falta que pode gerar um programa de vingança ou de revolta. No caso da revolta, o sujeito crê que o destinador lhe faltou com a palavra e o rejeita, pois se considera como destinatário que cumpriu sua parte no contrato e espera que o destinador o sancione positivamente, sob a forma de reconhecimento e de recompensa. Se o destinador julgá-lo negativamente, esse sujeito se decepçiona e se revolta (cf. BARROS, 2002, p. 67).

Como o estado patêmico de um sujeito decorre das relações intersubjetivas, há todo um percurso narrativo pressuposto do qual S.C. menciona apenas uma das variações tensivas – o ódio; a indígena, enquanto destinatário, estabeleceu uma relação de confiança com o simulacro de seu destinador, realizou determinadas *performances*, mas não alcançou o reconhecimento esperado: fora enganada (mentiram para ela) e discriminada; eis a razão de ela se apresentar como um sujeito insatisfeito.

Ao discursivizar aspectos de seu modo de ser que a tornam um sujeito satisfeito ou insatisfeito, S.C. busca construir de si um simulacro cujo valor mais elevado é o apreço pelas relações harmoniosas, sinceras, seja entre amigos, ou com o namorado, ou com os pais. Note-se que mesmo as ações que declara “odiar” (mentir a ela, “brincadeiras bobas” discriminatórias) dizem respeito a relações intersubjetivas que não estão pautadas no respeito, na sinceridade, ou seja, a indígena busca, ao discursivizar essas relações dizendo “odiá-las”, reiterar que esses mesmos valores (amizade, verdade, respeito, sinceridade) são cultivados por ela em seus relacionamentos com outros sujeitos e determinam o seu modo de ser índio.

Ao tentar *fazer-crer* ao seu enunciatário que as “brincadeiras bobas” figurativizam, de fato, situações “desagradáveis”, S.C. declara que assim as considera por serem discriminatórias; ela discursiviza essas “brincadeiras” como sendo situações em que os índios não são devidamente respeitados pelos não-índios (“fala que índio é isso e aquilo”).

A indígena parece ter diante de si o simulacro de um enunciatário não-índio que poderia contra-argumentar, declarando que ele não discrimina os índios. Ela então se utiliza de uma estratégia que busca “excluí-lo” do grupo discriminador: enquanto

enunciador, S.C. se dirige a um *tu* pressuposto, mas ao referir-se às “brincadeiras bobas”, ela delega essa responsabilidade a um “eles” (“eles discriminam”), ou seja, busca eximir o destinatário de seu discurso da responsabilidade de também ser um dos elementos que discrimina. Além disso, ela declara reconhecer a existência de comportamentos reprováveis por parte de alguns indígenas: talvez esses índios até merecessem ser responsabilizados por esses comportamentos, mas não todos, como a menina afirma acontecer (“por causa de uma coisa que um pouco de índio faz todos pagam”).

Do discurso da menina indígena emerge a imagem de um sujeito satisfeito, alegre, cujo simulacro identitário é composto basicamente por valores eufóricos: ela reconhece a importância do estudo, gosta de cultivar relações equilibradas e amistosas quer sejam com os amigos, com o namorado ou com os pais. O modo de ser índio discursivizado por S.C. não parece ser substancialmente diferente do modo de ser do não-índio, mas a esse princípio de igualdade sobrepõe-se outro: o da alteridade, sobre o qual se assenta a relação de discriminação dos não-índios em relação aos índios que o discurso da menina denuncia.

As considerações acerca do discurso de S.C. encerram esse capítulo destinado à análise dos textos dos estudantes indígenas. Há, a seguir, expressa sob a forma de conclusão, a imagem do sujeito índio, construída através do discurso desses meninos e meninas, que é possível depreender do conjunto de textos analisados.

CONCLUSÃO

As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sangüínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente estável: ele procura o fechamento (identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre outros significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 2005, p. 41).

O esforço para “cerrar” o significado do discurso analisado desses meninos e meninas indígenas, com a finalidade de verificar como se delineiam seus simulacros identitários, traduzir-se-á, agora, em considerações conclusivas. A tentativa, aqui, não é a de “criar” uma identidade indígena fixa e estável, mas tecer algumas reflexões, sabendo-se que a imagem que emerge do discurso desses adolescentes são possibilidades dedutíveis da identidade indígena; são sujeitos instalados no espaço (escola) do outro (não-índio), que se dirigem a um interlocutor também não-índio: eles criaram uma “margem”, ao produzirem seus textos, na qual, conduzidos pela “corrente sangüínea” do discurso deles, traçaremos os contornos da construção identitária que esses indígenas fizeram de si.

Todos esses meninos e meninas foram inseridos no contexto cultural indígena em um marco temporal distante do início do contato com os não-índios, em que muitos elementos da cultura branca já haviam sido assimilados pelos índios, ou seja, a formação deles engendrou-se já mesclada, com as demarcações da fronteira cultural já difusa, pouco nítida; a assunção de valores próprios da cultura não-índia parece, assim, inevitável, previsível mesmo. O contato constante e intenso com dois sistemas de valores diferentes (o da cultura índia e o da cultura não-índia) a que esses adolescentes foram (e estão sendo) continuamente expostos resulta, pois, na constituição de sujeitos “clivados”, cindidos, posto que são índios – herança genética imutável – mas que, não podendo evitar o processo de assimilação de valores oriundos da cultura outra, do modo de ser do branco, constroem seus simulacros identitários alicerçados nessa dualidade

que os define. E essa construção identitária não se configura como um processo isento de conflitos.

O discurso de J.L.S. é emblemático nesse sentido. Dentre os adolescentes, ele é o que se mostra mais consciente das mudanças irreversíveis por que passa o sistema de valores da cultura índia e constrói a narrativa sobre sua família como sendo uma metáfora da “destruição” da família e da cultura indígena, atribuindo ao tempo o papel actancial de anti-sujeito que transforma em disfórico tudo aquilo que era eufórico no modo de ser do índio. O menino, entretanto, não se coloca como um sujeito cujo estado patêmico é tão somente de insatisfação diante dessa situação: ele sente a passagem do tempo como fator irremediável na transformação da cultura de seu povo e nesse espaço entre a não-liberdade e a não-opressão se “ajeita”, elabora e realiza táticas de sobrevivência, tenta ser como pode ser – atingir a liberdade de ser índio, no espaço sociocultural da sociedade não-índia. Essa tentativa de “equilíbrio” discursivizada por J.L.S., que obrigatoriamente precisa transitar entre dois sistemas culturais diferentes e definir-se enquanto sujeito pertencente a um grupo étnico específico, está subjacente ao discurso de todos os outros adolescentes indígenas. Também eles discursivizam a situação conflituosa que é ser índio em meio à sociedade não-índia. O que torna, no entanto, o discurso de J.L.S. tão singular é que ele demonstra vivenciar conscientemente esse processo (“sou como posso ser”) e, apesar de não declarar explicitamente a sua pertença a um grupo étnico específico, não deixa de atribuir elementos eufóricos ao seu modo de ser, por oposição ao modo de ser do não-índio, especificamente quando se refere à liberdade, figurativizada no espaço da aldeia, onde pode “correr” como os cavalos contra o vento, sentindo-o bater em seu rosto (*cf.* Texto 3, linhas 11-13).

Essa estratégia argumentativa de atribuir valor eufórico ao modo de ser do índio permeia o discurso de todos os adolescentes indígenas. O simulacro da família foi construído buscando-se valorizá-la positivamente: “é um conjunto de pessoas maravilhoso” (K.F.S.); “são pessoas que interferem positivamente na formação e na educação dos filhos” (J.L.S. – Texto 3, linha 6; W.B.S.: S.C.); “são vencedores” (E.J.S.); “é um agrupamento abençoado por Deus” (S.S.M.). A emolduração apologética desse “retrato” familiar, que busca “encobrir” uma situação de desagregação, de penúria, de sofrimento que acomete a maioria das famílias indígenas, serve como matriz, a partir da qual esses meninos e meninas traçarão os contornos de seus simulacros identitários: K.F.S. declara sua pertença à etnia guarani e busca construir a imagem de um sujeito que tem amor-próprio, dignidade pessoal e auto-estima elevados;

que é estudiosa, persistente, educada; J.L.S. declara ser fiel, simples, amigo; E.J.S. sente orgulho de si mesmo; é bonita, legal e respeita as pessoas; W.B.S. é tenaz e batalhador; V.I.M. busca agregar ao seu simulacro valores como amizade, respeito, responsabilidade; S.S.M. declara ter como valores a amizade, o asseio, a religiosidade; S.C. se diz um sujeito que cultiva valores como a amizade, a verdade, o respeito, a sinceridade.

Todos esses valores que cada adolescente agrega ao seu modo de ser são veiculados através de discursos e práticas oriundos da sociedade não-índia. O discurso em relação à organização familiar revela uma prática – a interferência direta e constante dos pais na educação dos filhos – própria da sociedade não-índia; a valorização da escola, do estudo – em que pese o fato de esses adolescentes terem diante de si um enunciário não-índio e professor – denota claramente que o processo formal de escolarização, de educação mediada pela instituição escolar, já integra o sistema de valores da cultura índia, haja vista que todos esses meninos e meninas não só fizeram menção à escola e/ou ao estudo como valorizaram-nos euforicamente; além disso, alguns deles (K.F.S., E.J.S., V.I.M.) consideram o estudo como um valor modal para se ter acesso à qualificação profissional, a um “emprego”, postura típica de sujeitos que pertencem à sociedade não-índia.

A forma como os indígenas discursivizaram o seu modo de ser índio apresenta algumas dissimilitudes, mas trazem pontos convergentes que permitem formular uma imagem comum a esses adolescentes. K.F.S., E.J.S., S.S.M. declaram textualmente sua pertença à comunidade indígena; J.L.S., W.B.S., V.I.M., S.C. não o fazem explicitamente. Entretanto, todos eles buscam valorizar positivamente o modo de ser índio, seja atribuindo a si mesmos características eufóricas, enquanto sujeito índio que se declara como tal (“Sou uma linda índia” – K.F.S., Texto 2, linha 10; “meu povo indígena” – E.J.S., Texto 3, linha 9; “nós índios” – S.S.M., Texto 3, linhas 5-6), seja referindo-se ao índio como se falasse de um sujeito pertencente a um grupo étnico diferente do seu (W.B.S. – “os indígenas”, Texto 2, linha 6; V.I.M. – “o índio”, Texto 2, linha 1; S.C. – “os índios”, Texto 1, linha 8; J.L.S. – “os índios e negros”; “esses povos”, Texto 6, linhas 5-6).

Suas práticas cotidianas são muito semelhantes à prática de adolescentes não-índios: estudar e realizar atividades domésticas durante a semana e reservar os finais de semana para os momentos de lazer (como praticar esportes ou tomar tereré e/ou conversar com os amigos) e para cultivar a espiritualidade (ir à igreja).

Declaradamente (como nos discursos de E.J.S – Texto 4; V.I.M. – Texto 1; S.S.M. – Texto 3; S.C. - Texto 1) ou não (como nos discursos de K.F.S. – Texto 5; J.L.S. – Texto 6; W.B.S. – Texto 3), todos os meninos e meninas indígenas retratam, através de seus discursos, uma situação de desigualdade, de discriminação, de preconceito, em que o índio é tratado de forma diferente em relação aos não-índios ou tem de lutar “pelos seus direitos” por não tê-los respeitados.

Eis, então, a construção identitária erigida pela oposição: esses meninos e meninas, em relação ao seu mesmo grupo étnico, são índios que assumiram, como seus, valores oriundos da cultura não-índia – sujeito metamorfoseado, multifacetado; índio em vias de tornar-se outro – fato que se estabelece como fator da identidade, característica comum a todos eles. Para os não-índios, tais sujeitos assimilaram as práticas e os valores da sociedade branca, mesmo sendo índios – fato que se estabelece como fator da alteridade que gera a discriminação e o preconceito denunciados no discurso dos adolescentes e singularmente sintetizados na declaração de S.S.M. (Texto 3, linhas 5-8): *“a verdade é que eles [não-índios] não sabem ou não reconhecem a dificuldade que nós índios (...) sofremos com o preconceito (...), talvez não transpareça mais é uma dura realidade que sofremos na pele e sentimos em meio a sociedade.”*

Tudo o que dissemos sobre a “identidade” desses indígenas teve um “antes” – quando qualquer imagem ou afirmação sobre eles eram tão-somente suposições pautadas no convívio constante da sala de aula –, um “durante” – em que nos foi possível escrever na “margem” do discurso desses meninos e meninas, em busca da configuração de seus simulacros identitários – e haverá um “depois”, uma segunda “margem”, na qual outras pessoas (pesquisadores ou não) poderão escrever. Por ora – diante do sentimento de limitação advindo ao término deste trabalho – que nos seja permitido afastarmo-nos, por um momento, do papel actancial de pesquisador e afirmar que esses estudantes são sujeitos-seres-humanos: índios aprendendo (ou tendo que aprender) a ser brancos por uma questão de sobrevivência; e se, por vezes, eles assumem uma identidade camaleônica, essa estratégia parece ser-lhes a mais apropriada ao terem suas identidades questionadas – *“porque há momentos em que se é o outro para ser mais completamente a si mesmo”* (LIMBERTI, 1998, p. 21).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers>. Acesso em: 23/06/2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. p. 25-36.
- _____. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 187-213.
- _____. *Teoria do Discurso. Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- _____. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1997.
- BEREMBLUM, Andrea *A invenção da palavra oficial. Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERRY, N. *O sentimento de identidade*. Trad. Maria J. R. F. Coracini. São Paulo: Escuta, 1991.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- BRANDÃO, Roberto C. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, R.; NICOLLETI, M.; THOMAZ de ALMEIDA, R. *Comitê Gestor de Políticas Públicas Indigenistas. Plano Integrado de Políticas Públicas para o Município de Dourados – MS*. Secretaria Nacional de Articulação Institucional e Parcerias, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2005. (Cópia reprográfica).
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DARRAULT-HARRIS, Ivan. *Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças Guarani-Kaiowá*. Trad. Sonia Grubits. São Paulo: Casa do Psicólogo; Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Pragmática. In.: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 161-181.

_____. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v.15, n. 2, p.177 - 207, 1999.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. Trad. Michel Arrivé. São Paulo: Humanitas, 2001.

GOMES, Maria José Toledo. *Aspectos sociolingüísticos da alfabetização de indígenas em idade escolar do posto indígena de Dourados na Esc. Mun. “Francisco Meireles.”* Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Letras), PUC-PR.

_____. *A discriminação social e lingüística dos índios e o risco da alfabetização*. *Revista Brasileira de Lingüística*, São Paulo, SBPL, p. 205-215, [s.d.].

GREIMAS, A. J. *O contrato de veridicção*. *Acta semiótica et lingüística*. São Paulo: Humanitas, 1978.

_____. *Semântica estrutural*. Trad. Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.

_____. *Semiótica do discurso científico e da modalidade*. Trad. Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: DIFEL – Difusão Editorial S.A.; Sociedade Brasileira de Professores de Lingüística, 1976.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. Trad. Maria J. R. F. Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

GUMBRECHT, Hans-Ulrich. Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luis (Org.). *Literatura e identidades – Colóquio identidades*. Rio de Janeiro: CNPq; CAPES; FAPERJ, 1999. p. 115-124.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: STREY, M. N. et al. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 159-167.

LANDOWSKI, Eric *A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. *Presenças do Outro: ensaios de sociossemiótica*. Trad. Mary A. L. de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. de. *Identidade: questões conceituais e contextuais*. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0199&area=d9&subarea=>. Acesso em: 23 jan. 2007.

LEITE, Fábio H.C. *O Kayowá de Dourados: sua vida espiritual num contexto histórico*. Dourados, MS, 2004. Dissertação (Mestrado em História), *Campus* de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MAHER, T. J. M. *Ser professor sendo índio... a identidade do professor indígena*. Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Letras), IEL, UNICAMP.

LIMBERTI, Rita C. A. Pacheco. *Discurso Indígena: Aculturação e Polifonia*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), FFLCH, USP.

_____. *Imagem do índio: discursos e representações*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Letras), FFLCH, USP.

_____. “Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.) *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. p.181-195.

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. *Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003. (Coleção Fragmentos da História do Indigenismo; 2).

OLIVEIRA, Ana Cláudia M. A. de; LANDOWSKI, Eric. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A história indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil: dilemas e perspectivas. *Territórios & Fronteiras – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT*, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 115-124, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Jorge E.; PEREIRA, Levy M. *Troncos, fundações e aldeias: organização social e sistema de assentamento Terena na região de Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil*. Dourados, 2005. Apresentado na V Semana de História. (Cópia reprográfica).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Urbanização e Tribalismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. *Do índio ao bugre: processo de assimilação dos Terena*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Levi Marquez. O pentecostalismo Kaiowá: uma aproximação dos aspectos cosmológicos e históricos. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2004. p. 267-301. (Volume II).

_____. *Parentesco e organização social Kaiowá*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). IFCH, UNICAMP.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

PLATÃO, S. F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1998.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004. (Volume Único).

SCHADEN, Egon. *Aculturação indígena: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1969.

_____. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TROQUES, Marta C. C. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)*. Dourados, MS, 2006. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados.

WENCESLAU, Marina E. *O índio Kayowá e a comunidade dos brancos*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em História), FFLCH, USP.

_____. *O índio kaiowá: suicídio pelo Tekohá*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em História), FFLCH, USP.

ANEXOS

ANEXO A – Textos de K.F.S.

Texto 1

Minha Família

1. Bom, eu moro com meus pais e meus 4 irmãos, sempre estamos unidos,
2. temos uma casa de 8 peças, e ao lado tem uma casa do meu vô, e do outro lado é a casa
3. da minha vó, gosto muito da minha família. O nosso terreno é bem grande, tem muita
4. árvore, plantas, etc. Temos 2 cachorros marrons e um gatinho preto. Atrás da minha
5. casa tem uma cerca, com ninhos e galinhas.

6. Minha mãe trabalha na secretaria de educação e também é professora
7. concursada, meu pai é agente de saúde, eu e minhas irmãs só estudamos por em quanto.
8. Todo dia de manhã meus 2 irmãos menores ficam brincando lá fora no terreno, eles
9. gostam de brincar na terra.

10. Bom essa é minha história, todo final de semana vamos na chácara, tomar
11. banho no corgo, ou ficamos em casa jogando volei.

Texto 2

A minha vida

1. Sou uma menina muito inteligente e estudiosa, nunca desisti dos meus
2. sonhos e objetivos, tenho 15 anos e faço o 1º ano do ensino médio. Tenho uma família
3. maravilhosa, que sempre está ao meu lado, por isso sou muito feliz.

4. Ao terminar o 3º ano, quero fazer faculdade para odontologia ou
5. enfermagem, pois gosto muito de cuidar minha saúde, não só a minha, mas de outras
6. pessoas também, na minha aldeia, as criancinhas precisam muito de colaboração e eu
7. vejo que um dia estarei ajudando eles. Sou uma menina muito educada, mas para isso
8. também preciso ser respeitada. Nos finais de semana gosto de passear, nas casas de
9. meus parentes e amigos. Também vou a Igreja. Sou feliz na minha aldeia, e não tenho
10. vergonha de dizer que sou uma linda Índia, sou da etnia guarani com muito orgulho.

Texto 3

Três coisas que eu gosto

1. Eu gosto muito de minha família; porque eles me dão toda atenção, todo
2. carinho, todo amor, e mostra que são os pais que realmente gosta dos filhos. Então se
3. não fosse eles não estaria aqui hoje, no 1º ano do Ensino Médio. Eles que me deram
4. todo respeito, me educaram, e sempre está ao meu lado quando preciso e me dão
5. conselho.

6. Também gosto de jogar Volêi, com meus amigos e parentes, como ficar ao
7. lado deles também, jogo Volei todo fim de semana em casa. Nós tomamos tererê,
8. fazemos piquiniqui, conversamos, vamos na Igreja junto, etc. Fico feliz tendo eles
9. também como Amigos, sempre em união, cada um ajuda o outro. E o esporte é bom,
10. pois ajuda em nossa saúde.

11. Gosto muito de ler, fico em meu quarto sozinha e começo a ler histórias,
12. pois reflito meu pensamento, esfrio minha cabeça, e quando eu faço a leitura, passa
13. todos os problemas que havia em meu redor, pois ler faz bem a mim, e faz esquecer
14. tudo de ruim que me aconteceu, ler é muito bom. Também aprendemos muita coisa
15. com a leitura. Pois nossa vida passa ser uma história.

Texto 4

Saber escrever é bom

1. Gosto muito de escrever e ler. Escrevo músicas que mais gosto, escrevo
2. poesias, também e muitos versos. Gosto de ficar no meu quarto, sozinha escrevendo
3. tudo o que aconteceu comigo naquele dia no meu diário.

4. A escrita é fácil e difícil para mim ao. É fácil quando sabemos ler bem e
5. entender, e difícil porque na Linguagem portuguesa existem muitas regras, e por isso
6. algumas palavras são complicadas.

7. Escrever é importante porque aprendemos formatar a letra, compreender os
8. pontos e sinais, e ter uma boa interpretação. Pois as vezes recebemos receitas, cartas,
9. recibos, para assinar e não sabemos nem o que está escrito, se é certo ou errado. Agora
10. sabendo ler é mais fácil. Atualmente para conseguir emprego nas empresas ou fabricas
11. tudo vai depender do conhecimento português; e principalmente se você sabe escrever
12. e interpretar direito. Então escrever e ler é muito bom para mim e para o meu
13. Pensamento.

Texto 5
O nacionalismo

1. No Brasil tem varias coisas que nos caracterizam. Um deles é a caipirinha,
2. os carnavais que todo ano eles fazem, etc.

3. Existem muitos Índios em nossas aldeias, é 3 etnias, Terena, Guarani e
4. Kaiwoa. Eu tenho muito orgulho de ser India e de falar a minha etnia. Cada etnia tem
5. um jeito de ser, de dançar, de falar, etc. Os Indios é o que mais lutam querendo seus
6. próprios direitos e alguns nunca desiste de seus objetivos.

7. Gosto de morar aqui no Brasil, também tem os jogadores de futebol que era
8. famoso, atualmente perderam, mas tudo bem, tudo na vida tem o seu tempo. Quem sabe
9. em 2010 eles ganham de novo.

minha família

Bom, eu moro com meus pais e meus 4 irmãos, sempre estamos unidos, temos uma casa de 8 peças, e ao lado tem uma casa do meu vó, e do outro lado é a casa da minha vó, quite muita da minha família, o nosso terreno é bem grande, tem muita árvore, plantas, etc. Temos 2 cachorros marrons, e um gatinho preto. Atrás da minha casa tem uma cerca, com ninhos, e galinhas.

Minha mãe trabalha na secretaria de educação e também é professora concursada, meu pai é agente de saúde, eu e minhas irmãs estamos estudando. Todos os dias de manhã meus 2 irmãos menores ficam brincando lá fora no terreno, eles gostam de brincar na terra.

Bom essa é minha história, todo fim de semana vamos na chácara, tem um barquinho no lago, eu fico com a casa fazendo volli.

A minha vida

Sou uma menina muito inteligente e estudiosa, nunca deixei dos meus sonhos e objetivos, tenho 15 anos e faço o 1º ano do ensino médio. Tenho uma família maravilhosa, que sempre está ao meu lado, por isso sou muito feliz. Vou terminar o 3º ano, quero fazer faculdade para odontologia ou enfermagem, pois gosto muito de cuidar minha saúde, não só a minha, mas de outras pessoas também, na minha família, as crianças precisam muito de colaboração e eu vejo que um dia estarei ajudando elas. Sou uma menina muito educada, mas pareço também preciso ser respeitada. Nos finais de semana gosto de passear, nas casas de meus parentes e amigos. Também vou ao igreja. Sou feliz na minha família, e não tenho vergonha de dizer que sou uma linda índia, sou da etnia guarani com muito orgulho.

Eu gosto muito de minha família, porque eles me dão toda atenção, todo carinho, todo amor, e mostra que são meus os pais que realmente gostam dos filhos. Então se não fosse eles não estaria aqui hoje, no 1º ano do Ensino Médio, eles que me deram todo respeito, me educaram e sempre está ao meu lado quando preciso, me dão conselhos.

Também gosto de jogar Vôlei, com meus amigos e parentes, como ficar ao lado deles também, jogar Vôlei do lado de fora de semana em casa. Nós também temos, fazemos piquenique, conversamos, vamos na Igreja juntos, etc. Fico feliz em vê-los também como amigos, sempre em união, cada um ajudando o outro. É o estar esportivo e bom, pois ajuda em nossa saúde.

Gosto muito de ler, fico em meu quarto sozinho e começo a ler histórias, pois reflete meu pensamento, espio minha cabeça, e quando eu faço a leitura, passa todos os problemas que tenho em minha vida, pois ler faz bem a mim, e faz esquecer tudo de ruim que me aconteceu, ler é muito bom. Também aprendemos muita coisa com a leitura. Pois nessa vida passa ser uma história.

Eu gosto muito de minha família, porque eles me dão toda atenção, todo carinho, todo amor, e mostra que são meus os pais que realmente gostam dos filhos. Então se não fosse eles não estaria aqui hoje, no 1º ano do Ensino Médio, eles que me deram todo respeito, me educaram e sempre está ao meu lado quando preciso, me dão conselhos.

Também gosto de jogar Vôlei, com meus amigos e parentes, como ficar ao lado deles também, jogar Vôlei do lado de fora de semana em casa. Nós também temos, fazemos piquenique, conversamos, vamos na Igreja juntos, etc. Fico feliz com eles também como amigos, sempre em união, cada um ajuda o outro. É o estar esporte e bom, pois ajuda em nossa saúde.

Gosto muito de ler, fico em meu quarto sozinho e começo a ler histórias, pois reflete meu pensamento, espio minha cabeça, e quando eu faço a leitura, passa todos os problemas que estão em meu redor, pois ler faz bem a mim, e faz esquecer tudo de ruim que me aconteceu, ler é muito bom. Também aprendemos muita coisa com a leitura. Pois nessa vida passa ser uma história.

Saber escrever é bom.

Gosto muito de escrever e ler. Escrevo músicas que mais gosto, escrevo poesias, tam, bem muitos versos. Gosto de ficar no meu quarto, sozinho escrevendo tudo o que acontece comigo naquele dia no meu diário.

A escrita é fácil e difícil para mim. É fácil quando sabemos ler bem e entender, e difícil porque na linguagem portuguesa existem muitas regras, e por isso algumas palavras são complicadas.

Escrever é importante porque aprendemos a malhar a letra, compreender os pontos e sinais, e ter uma boa interpretação. Pois as vezes recebemos recitas, cartas, recibos, para assinar e não sabemos nem o que está escrito, se é certo ou errado. Agora sabendo ler é mais fácil. Atualmente para conseguir empregos nas empresas ou fabricas tudo vai depender do conhecimento português; e principalmente se você sabe escrever e interpretar direito. Então escrever e ler é muito bom para mim e para o meu pensamento.

O nacionalismo.

No Brasil tem varias "coisas" que nos caracterizam. Uma delas é a raça, os carnavais que todos ano eles fazem etc.

Existem muitos Indios em nossas aldeias, é 3 etnias, Terena, Guaraní e Xavantes. Eu tenho muito orgulho de ser India e de falar a minha etnia. Cada etnia tem um jeito de dançar, de falar etc. Os Indios é o que mais lutam ^{quando} ~~em~~ seus próprios direitos e alguns nunca cede de seus objetivos.

Gosto de morar aqui no Brasil, também gosto de jogar futebol que era famoso, atualmente ~~enfraqueceu~~ enfraqueceu, mas tudo bem, tu de na vida tem o seu tempo. Quem sabe em 2010 eles ganham de novo.

ANEXO B – Textos de J.L.S.

Texto 1

Minha família

1. Em minha família existe muitas características, como no trabalho em casa e
2. no convívio no trabalho na sociedade. Meu pai era uma pessoa muito exigente, pedia
3. um ponto claro de todas as coisas, exigia direitos na política, fazia críticas a corruptos.
4. De um tempo para cá meu pai foi mudando, não só no físico mas também no
5. comportamento. Eu tive muitos animais que eram considerados parte da família, muitos
6. morreram pelo tempo que só deixaram lembranças em fotos. Minha família é bem
7. grande, somos em sete pessoas, com meus parentes somos muitos, que nem conta se há.

8. Minha mãe era muito boa no começo de minha vida, o tempo foi tomando
9. conta de sua personalidade. Tenho cinco irmãos, são três irmãs e dois irmãos comigo,
10. minhas irmãs são chatas, e só querem essas coisas da moda, eu sou um pouco alegre
11. com as pessoas, com meus amigos, sou como posso ser.

Texto 2

Meus vários eu

1. Numa pessoa, a mais recente característica é a idéias e seus sentimentos,
2. com isso cada pessoa, tem carateres, idéias e opiniões em cada ocasião.

3. Neste texto irei apresentar minhas opiniões, meu modo de pensar e meu eu
4. interior.

5. Eu gosto muito de pessoas alegres e amigas, pois quando preciso delas,
6. estão ao meu lado quando necessito, não tenho relações nenhuma com quem não me
7. quer como um amigo, nem desejo nada de ruim para ela, espero que ela não me mexa
8. nem me atormente, pois quando me irrita, sou agrêcivo, mas de outro lado, tenho uma
9. especialidade, a fidelidade e amizade, sou muito amigo das pessoas. Gosto de pessoas
10. que adoram uma aventura e esportes, não tenho um gosto ruim para alimentos, pois
11. qualquer coisa que seja de comeu eu se alimento. Não tenho rigidêz para querer de um
12. vestuário, pois não sou gosto de roupas de moda ou de ultimo lançamento, sou simples
13. e estudioso, ou em outras palavras, sou uma pessoa normal, e quero apenas uma vida
14. simples e o básico para sobreviver. É como se pessoas, tivessem um dispositivo, que
15. aciona um eu de determinadas ocasiões, ou seja, como se tivéssemos vários eus, um
16. para cada ocasião.

17. Minha opinião, é totalmente de acordo com o povo Brasileiro, ou seja,
18. concordo com o pensamento das pessoas, é claro, com alguma exceções. Eu penso
19. sobre cada pessoa de um modo diferente, ou seja, cada pessoa tem um algo de especial
20. dentro de si, ela apresenta caracteres, que algumas não tem, isto é, não são mais
21. especiais que as outras, mas apresentam, um valor interior.

Texto 3

Meus Gostos

1. Na vida de uma pessoa, há vários fatores que ela gosta ou desgosta. Eu
2. minha tenho vários gostos, e uma delas é ir a escola; pois quando vou, me encontro
3. com amigos no caminho, todas as vezes vou de bicicleta, passo na casa de meu colega,
4. e quando vou, passo por relevos e quando corro mais ainda, pulo a uma altura bem
5. maior.

6. E um outro gosto que tenho e é muito bem aceito pelos meus pais, é de
7. estudar. Pelo incrível que pareça, o estudo é a coisa que mais gosto de fazer, pois não
8. apenas a gente aprende, mas também faço muitos amigos, e o que é divertido, é que
9. tenho professores legais, algumas vezes deixo de demonstrar a felicidade de estudar,
10. porque acho algumas matérias difíceis.

11. Também gosto de cavalgar, em minha casa tenho dois cavalos, e adoro
12. mudar eles de lugar, também gosto de correr com eles. Eles demonstram força e
13. rapidez, gosto de sentir aquele vento vindo em minha direção.

14. Em minha casa há um campinho, onde fiz para praticar esporte, jogo todos
15. os dias, uso o futebol em tempos de folga. Gosto de muitas outras coisas, essas são as
16. principais, poderia falar mais sobre meus gostos, mas não posso, pois iria gastar folhas
17. de caderno, e a professora colocou um limite de linhas para o texto.

Texto 4

O poder da escrita

1. Em nosso mundo, que se inventou até agora é para o benefício humano.
2. Uma das maiores descobertas da humanidade é a escrita, ela está presente em todos os
3. lugares do mundo, desde criança aprendemos a ler e a escrever, é algo que estará
4. presente pelo restos de nossas vidas. A importância dela é universal, que possibilita, o
5. ser humano de se expressar e dar opinião sobre cada ocasião, o que seria de nosso
6. mundo se não houvesse a escrita? A resposta é que seria um mundo atrasado, sem
7. comunicação visual, e sem o poder da fala em livros revistas, etc...

8. Minha opinião sobre a escrita é que ela é muito importante em nossa vida,
9. por exemplo, como este texto que estou escrevendo. Eu gosto de ler e escrever, pois
10. melhora o conhecimento do saber, e das palavras. Não acho difícil escrever, com
11. excessões de palavras, estranhas. Em minha idade eu escrevo muito, por motivo de
12. estudar, fazer trabalhos e pesquisas, e muitas outras e milhares de motivos para a
13. escrita.

Texto 5
País tropical

1. Em nosso país costuma-se dizer que é um país tropical e de muitas belezas,
2. aliás é por isso que temos uma nação fantástica, com várias misturas de Raças e linguas.
3. Desde a chegada de português se teve muitas modificações como a lingua a exploração
4. de riquezas e povoamento, isso nos tornou um país de várias misturas de os demais,
5. sendo de negros escravos já não existente até a exploração de europeus.

6. Há muitas belezas naturais como a flora e a fauna. Décadas pra cá tiveram
7. de fazer campanhas para a preservação de nossas riquezas naturais, pelo
8. desaparecimento de muitas especies de animais.

9. Nosso país é conhecido pela força de vontade é de um país batalhador, que
10. sofre muito com trabalhos pesados, não sendo um país desenvolvido não grandes
11. infra-estruturas para grandes negócios mundiais. Mas isso é outro probleminha dos
12. nossos Brasileiros batalhadores, enquanto isso vamos curtir nosso país. Somos
13. conhecido por amar-mos o futebol, ou seja o país do futebol, mas também qual
14. brasileiro que não gosta daquele gostinho de estar jogando uma bola na rede e ver a
15. multidão dando aquele sorrizo no rosto. Temos um grande presente de Deus que é que
16. há grandes reservatórios de água em nosso país, que não nos deixa ficar com sede,
17. alguns lugares não tem água mas já estão dando conta do recado. Temos o rio
18. Amazonas, que é o maior do mundo, temos muitas bênçãos de Deus, que nos alegra a
19. cada dia. Por enquanto é só isso, mas há milhões de coisas que poderia contar à você
20. professora.

Texto 6
Cotas universitarias

1. No Brasil, hoje em dia, há milhões de estudante, tanto que variam de series
2. e turnos de estudo. Com o passar dos anos, os alunos vão passando de series e chegam
3. até a universidade, com isso há uma grande questão que é discutido no Brasil, que são
4. as cotas universitarias.

5. As cotas são uma porcentagem de vagas para índios e negros, que foram
6. adotadas como gratidão a esses povos que não tinham como estudar.

7. Com as cotas, há muitas pessoas com opinião contraria a elas, como não se
8. fosse uma gratidão, mas como uma discriminação, pois as cotas de sua porcentagem são
9. baixas, e que seria um absurdo das autoridades.

10. Como todas as pessoas tem direito a estudo, Esses povos manifestam
11. opiniões sobre essa questão social.

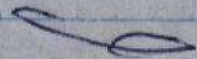
Capítulo:

Minha família

Em minha família existe muitas característi-
cas, como no trabalho em casa e no comércio
no trabalho na sociedade. Meu pai era uma
pessoa muito exigente, pedia um ponto claro de
todas as coisas, exigia direitos na política, fazia
críticas a corruptos. De um tempo para cá
meu pai foi mudando, não só no físico mas
também no comportamento. Eu tive muitas ami-
zas que eram consideradas parte da família,
muitas morreram pelo tempo que só deixaram
lembranças em fotos. Minha família é bem
grande, somos em sete pessoas, com meus
parentes como muitos que nem conta se há.

Minha mãe ~~era~~ era muito boa no
comércio de minha vida, e sempre foi tomando
conta de sua personalidade. Tenho cinco
irmãos, são três irmãs e dois irmãos comigo,
minhas irmãs são chulas, e só querem
essas coisas de moda, eu sou um pouco
alegre com as pessoas, com meus amigos
sou como posso ser.

autor: Souza, Juvier Lopes de, 2006 copyright ©
2006



Meus Vários ~~eu~~

Numa pessoa, a mais recente característica é a ideias e seus sentimentos, com isso cada pessoa tem caracteres, ideias e opiniões em cada ocasião.

Neste texto vou apresentar minhas opiniões meu modo de pensar, e meu eu interior.

Eu gosto muito de pessoas alegres e amigáveis quando me sozinhos, estão ao meu lado quando preciso, não tenho relações nenhuma com quem não me quer como um amigo, nem de qualquer modo de ruim para ela, espero que ela não me machuque nem me ofenda, pois quem me irrita, sou agitado, mas de outro lado, tenho como especialidade, a fidelidade e amizade sou muito amigo das pessoas. Gosto de pessoas que adoram uma aventura e esportes, não tenho um gosto ruim para alimentos, por qualquer coisa que seja de comer eu se alimento. Não tenho rigidez para querer de um vestuário, mas não sou gosto de roupas de moda ou de último lançamento, sou simples e estudioso, ou em outras palavras, sou uma pessoa normal, e quero apenas uma vida simples e o básico para sobreviver. É como se pessoas, tivessem em disposições, que aciona um eu de determinadas ocasiões, ou seja, como se tivéssemos vários eus, um para cada ocasião.

Minha opinião, é totalmente de acordo

Meus gostos

Na vida de uma pessoa, há vários fatores que ela gosta ou desgosta. Eu minha tenho vários gostos, e uma delas é ir a escola; pois quando vou, me encontro com amigos no caminho, todas as vezes vou de bicicleta, passo na casa de meu colega, e quando vou, passo por reles e quando volto mais ainda, pulo a uma altura bem mais e quando têm baixada, vou rapidinho correndo.

É um outro gosto que tenho e é muito bem aceito pelos meus pais, é de estudar. Pelo interesse que possui, o estudo é a coisa de que mais gosto de fazer, pois não apenas a gente aprende, mas também faz muitos amigos, e o que é divertido, é que tenho professores legais, algumas vezes deixo de demonstrar a felicidade de estudar, porque acho algumas matérias difíceis.

Também gosto de canalgar, em minha casa tenho dois canais, e adoro mudar eles de lugar, também gosto de correr com eles. Eles demonstram força e rapidez, gosto de sentir aquele vento vindo em minha direção.

Em minha casa há um campo, onde fiz para praticar esporte, jogo todos os dias, uso a futebol em tempos de folga. Gosto de muitas outras coisas, essas são as principais, poderia falar mais sobre meus gostos, mas não posso, pois iria gastar folhas de caderno e a professora colocou um limite de linhas para o texto.

o poder da escrita

Em nosso mundo, que ~~foi~~ inventou até agora, é para o benefício humano. Uma das maiores descobertas da humanidade é a escrita, ela está presente em todos os lugares do mundo, desde criança que começa a ler e a escrever, é algo que estará presente pelo resto de nossas vidas. A importância dela é universal, que possibilita, o ser humano de se expressar e dar opinião sobre cada ocasião. O que seria de nosso mundo se não houvesse a escrita? a resposta é que seria um mundo atrasado, sem comunicação visual, e sem o poder da fala em livros, revistas, etc...

Minha opinião sobre a escrita é que ela é muito importante em nossa vida, por exemplo, como este texto que estou escrevendo. Eu gosto de ler e escrever, pois melhora o conhecimento do saber, e das palavras. não acho difícil escrever, com excessões de palavras, estonhas. Em minha idade eu escrevo muito, por motivo de estudar, fazer trabalhos e pesquisas, e muitas outras e milhares de motivos para a escrita.

autor: Junior Lopes de Souza série: 1º I, n: 16

bibliografia: fontes tiradas do conhecimento humano, consulta da sabedoria, 13.06.06, 2006.

país Tropical

Em nosso país costuma-se dizer que é um país tropical e de muitas belezas, aliás é por isso que temos uma nação fantástica, com várias misturas de Raças e línguas. Des de a chegada de português se teve muitas modificações como a língua a exploração de riquezas e povoamento, isso nos tornou um país de várias misturas de os demais, sendo de negros e brancos já não existente até a exploração de europeus. Há muitas belezas naturais como a flora e a fauna. Devemos pra cá teriam de fazer algumas coisas para a preservação de nossas riquezas naturais, pela desaparecimentos de muitas espécies de animais.

Nosso país é conhecido pela força de vontade e de um país batalhador, que sofre muito com trabalhos pesados, não sendo um país desenvolvido não grandes infra-estruturas para grandes negócios mundiais. Mas isso é outro problema dos nossos Brasileiros batalhadores, enquanto isso vamos cuidar nosso país.

mas conhecido por amar-nos o futebol,
eu seja um país de futebol, mas também
qual brasileiro que não gosta daquele gestinho
de estar jogando uma bola na rede e ser
a multidão dando aquele sorriso no
reto. Temos um grande presente de Deus
que é que há grandes represas de água
em nosso país, que não nos deixa ficar com
sede, alguns lugares não têm água mas
já estão dando conta do recado. Temos o
rio Amazonas, que é o maior do mundo,
temos muitas bênçãos de Deus, que nos
alegra a vida dia. Por enquanto é só isso,
mas há milhões de coisas que poderia contar
à você professor.

COTAS UNIVERSITÁRIAS

No Brasil, hoje em dia, há milhões de estudantes, tanto que variam de séries e turmas de estudo. Com o passar dos anos, os alunos vão passando de séries e chegam até a universidade, com isso há uma grande questão que é discutida no Brasil, que são as cotas universitárias.

As cotas são uma porcentagem de vagas para índios e negros, que foram adotados como quantidade de esses povos que não tinham como estudar.

Com as cotas, há muitas pessoas com opiniões contrárias a elas, como não se fosse uma quantidade, mas como uma discriminação, pois as cotas de sua porcentagem são baixas, e que seria um absurdo das autoridades.

Como todas as pessoas têm direito a estudar, ~~porém~~ ~~pois~~ esses povos manifestam opiniões sobre essa questão racial.

AUTOR: JUNIOR Lopes de Souza, 16.10.2020

ANEXO C – Textos de E.J.S.**Texto 1**

1. Quando eu era pequena agente morava numa casa muita pequena, sofremos
2. muito, passamos a cada dificuldade, depois meu pais pensou a comprar outro lugar para
3. agente morar, por que a vida que nós levavam la onde moramos era muito sofrido.

4. Ninguém mais da minha família agüentava ficar la, nós não tinha comida
5. para comer, não tinha onde estudar, dormiarmos no chão as coisa ficava dificil ao nosso
6. lado. Depois que mudemos de la começamos a melhorar a nossa vida, minha mãe
7. colocou agente na escola e meu pai começar arrumar emprego, e agente. começou a ter
8. mais idade, fomos melhorando a cada dia a nossa vida que levamos. meus irmão
9. também na quela era pequeno e ja trabalhava junto com meu pai.

10. E nos ajudava nossa mãe em casa. Assim montamos e lutamos e vencemos
11. a miseria, a gora estamos muito tranquilo, por que melhoramos nossa vida saímos da
12. Rotina mudemos para as coisa melhor, e ficamos muito feliz, e eu estou super contente
13. com meu estudo maravilhoso.

Texto 2
Gosto de mim

1. Sou alta media, tenho cabelos escuro, sou morena tenho olhos escuro, gosto
2. da minha característica física, sou muito legal com as pessoas, respeito o mais velho,
3. crianças, jovens ou qualquer seres humanos.

4. Muitas coisas que faço na minha vida adoro, estou orgulhoso de mim, tudo
5. eu faço me da alegria sai como jeito que eu gosto, não gosto quando outra pessoa me
6. decepçiona e fala mal de mim, eu era muito chato com a minha familia, não queria
7. escutar minha mãe quando falava a nem ao meu pai, não queria nada, depois que fui
8. crescendo peguei a idade fui conhecendo a realidade como pessoa adulta deve se
9. comportar, na quele momento ouve uma grande mudança em mim ali eu tinha uma
10. grande chance de mudar minha vida em modo diferente, como hoje. agora olhos e digo
11. a mim mesmo não sou mais aquela pessoa má, não a razão de enganar contra nosso
12. proprio vontade.

13. porque somos seres humanos acreditamos que vem frente

Texto 3

O que eu gosto de fazer

1. gosto de jogar bola:

2. Jogar bola trás muita alegria, saúde amizade, diversificação, que talvez um dia ela me trás
3. muita sorte para que eu me torne uma grande profissional jogadora, para que eu possa
4. ajudar minha família, e ensinar muita pessoas a ser também vencedor como eu, e o meu
5. povo que possa se sentir orgulho de mim.

2. gosto de estudar:

7. Estudo para mim e muito importante, estudar é a coisa mais valor que tem na minha
8. vida, para que um dia eu chego alcançar o meu sonho me tornar professora para ensinar
9. e dar aula ao meu povo indígena.

3. gosto de assistir:

11. na tv gosto de assistir mais, novela, jornal, filme, e globo esporte, que mostra muitas
12. coisas boas, que faz agente entender muitas coisas dos artistas, gente famosa, etc.

4. não gosto:

14. dormir tarde, por que dormir muito faz agente ficar velha rápido, e da muito desânimo
15. por isso não gosto disso.

5. também não gosto

16. e comer muito, comer demais engorda muito ela faz as pessoas ficar muito gorda e sem
17. saúde, por isso odeio comer muito.

Texto 4
Cotas universitárias

1. Se estivesse essas cotas universitárias só para os negro Indígenas estou a
2. favor, por que os brancos tem mais oportunidades do que negros e Indígenas em
3. qualquer lugar do canto do país.

4. Talvez isso acontece e que teve muitas discriminação entre raças, muitos
5. índios e negro exploraram que isso acontecesse isso a muito tempo viviam na luta com
6. brancos pedindo que eles também tenha essa oportunidade de estudar, trabalhar, ser
7. alguém na vida somos todos iguais mas oque diferença e somente a raças e a culturas.

8. Por que todos ser humanos tem direito de ter educação e valorizar a a sua
9. estrutura, então, isso e muito importante assim Indígenas e negros terão mais
10. oportunidade de crescer e ter seu direito de seguir ao trabalho no futuro.

proteção do lar

Quando eu era pequeno agente morava numa casa muito pequena, e sofremos muito, passamos a vida de dificuldade, depois meu pai começou a comprar outro lugar para agente morar, por que a casa que nós leramos lá onde moramos era muito pequena.

Ninguém mais da minha família aguentava lá, nós não tinha comida para comer, não tinha onde estudar, dormentamos no chão de casa de difícil de nosso lar. depois que mudamos a casa começamos a melhorar a nossa vida, minha mãe começou agente na escola e meu pai começou a procurar emprego, e agente começou a trabalhar, fomos melhorando a vida de lá a nossa que seramos, mais grande também na vida eu era pequeno e já trabalhava junto com meu pai.

E não queria mais mãe em casa. Assim mantemos e lutamos e vencemos a nossa vida. agora estamos muito tranquilo, por que melhoramos nossa vida com a ajuda da família mudamos para a casa melhor, e estou muito feliz, e eu estou super contente com meu estudo maravilhoso.

gosto de mim

sou assim medeia, tenho cabelos escuro, sou morena tenho olhos escuro, gosto de mim característica física, sou muito legal com as pessoas, respeito o mais velho, criei gostos ou qualquer seres humanos.

Muitas coisas que faço uma mãe rica adoro, estou orgulhoso de mim tudo eu faço me dá alegria sei quem gosto que eu gosto, não gosto quando outra pessoa me decepção e fala com de mim, eu era muito chato com a minha família, não queria acustar minha mãe quando falava a mim ao meu pai queria nada, depois que fui crescendo peguei a vida fui conhecendo a realidade com pessoa adulta deve se comportar, um que se momento ouve uma grande mudança com que eu tinha uma grande chance de minha vida com modo diferente, com hoje. Agora acho e dego a mim mesmo não sou mais aquela pessoa má, não razão de enganar contra mesmo próprio vontade.

Porque somos seres humanos acreditamos que re

O que eu gosto de fazer

① - gosto de jogar bola:

Jogar bola trás muita alegria, saúde, amizade, tempo, que trás um dia da minha vida muito bom para que eu me torne um grande jogador, para que eu possa ajudar minha família, e ensinar muita coisa, e ser também vencedor como eu, e o meu povo que possa se sentir orgulho de mim.

② - gosto de estudar:

Estudo para mim é muito importante, e é a coisa mais valor que tem na minha vida para que um dia eu chego alcançar o sonho de me tornar professor para ensinar a dar aula ao meu povo indígena.

③ - gosto de assistir:

Eu tr gosto de assistir filmes, novela, futebol, e globo esporte, que mostra muitas coisas boas, que faz gente aprender coisas dos artistas, gente famosa, etc.

④ - não gosto:

dormir tarde, por que dormir muito faz gente ficar muito rápido, e da muita dor por isso não gosto disso.

cotas universitárias

Se estivesse essas cotas universitárias só para os negro indígenas estáu a favor, por que os brancos tem mais oportunidades do que negros e indígenas em qualquer lugar do canto do país. talvez isso aconteça e que tem muita discriminação entre as raças, muitos índios e negro ampararam que isso aconteça e muito tempo viviam muito luta com brancos pedindo que eles também tenha esse oportunidade de estudar, trabalhar, ser alguém na vida como todos iguais mas que diferença é somente a raça e a castas.

Por que todos ser humanos tem direito de ter educação e valorizar a sua estrutura, então isso é muito importante assim indígenas e negro terão mais oportunidade de crescer e ter seu direito de seguir no trabalho futuro.

ANEXO D – Textos de W.B.S.**Texto 1****“As três coisas”**

1. Neste pequeno texto quero falar um pouco das coisas que mais gosto de fazer.
2. São tantas coisas mais o que não deixo de fazer todo dia são três coisas, uma que
3. mais gosto é de estudar, por que? Muito alunos não gostam de estudar eu gosto
4. porque sem batalhas não tem graça viver, não só por isso, é porque gosto mesmo não
5. sei como explicar isso.

6. A segunda coisa que gosto de fazer é tocar violão e cantar, professora sou um
7. menino muito nervoso qualquer coisa me irrita, e hoje quando estou nervoso
8. começo tocar e cantar aonde meu nervosismo passa e o único remédio que me
9. acalma, estou falando isso num bom sentido não quero que pense mal.

10. E a terceira coisa e última gosto de jogar futebol nos finais de semana. Bom
11. é isso as coisas que gosto de fazer, acho que sem essas coisas minha minha não tem
12. sentido, por que digo isso? Porque isso me faz bem, me diverte e me acalma.

Texto 2
Nacionalismo

1. A pergunta é: como nós brasileiros se identificamos? O que caracteriza as
2. coisas de um brasileiro. As coisas de um brasileiro que podemos colocar como
3. característica é o carnaval brasileiro, caipirinha que a maioria dos brasileiros praticam
4. em seu uso; A Amazônica; que é visitada pelos turistas.

5. Mas o que é muito comum no Brasil é uma pequena população mas que se
6. pode dizer grande os verdadeiros donos do Brasil que são os Indígenas, a maioria dos
7. países distantes viajam em busca do conhecimento indígena, da cultura Indígena, e as
8. vezes em busca de ter o conhecimento de suas línguas que são conhecidas como:
9. KAIWA, TERENA, GUARANI que são usadas pelos índios que moram no Brasil.

10. E podemos dizer também que o país que tem mais trabalho em comercializar
11. produtos agrícolas. E conhecidos também como um país de baixa renda; mas uma
12. nação de um povo simples e trabalhador.

Texto 3
Cotas nas Universidades

1. Isso é um assunto muito polêmico, para os alunos que iram passar pela
2. universidade. Eu sou contra as cotas, por que todos somos iguais e eu não vejo
3. diferença entre brancos, negros e indígenas.

4. Para mim o tema cotas nas universidades é muito preconceituoso em relação
5. aos índios e negros. Por que nem todos tem condições de estudar em uma escola de
6. alta educação. Nas cotas quem sofre são as pessoas mais carentes. Eu não vejo a
7. diferença de pobres e ricos, por que todos tem a capacidade de aprender e também de
8. achar o seu espaço e conquistar e crescer.

9. Mas nós podemos mudar isso, é só nós aceitar as pessoas do jeito que elas são,
10. sem racismo e sem preconceito por que ninguém é perfeito; ninguém é melhor do
11. que o outro. Esses são um dos exemplos de nós tentar mudar isso, só depende de
12. nós.

42 I A três coisas

Neste pequeno texto quero falar um pouco das coisas que mais gosto de fazer. São tantas coisas mais o que não deixo de fazer todo dia são três. Uma que mais gosto é de estudar, por quê? Muito aluno não gosta de estudar eu gosto porque sem batalha tem graça viver, não só por isso, é porque gosto mais não sei como explicar isso.

A segunda coisa que gosto de fazer é tocar Violão e cantar, Professora sou um menino muito feliz qualquer coisa me animita, e hoje quando estou nervoso começo tocar e cantar Aonde meu nervo passa e o único remédio que me acalma, estou feliz isso num bom sentido não quero que pense mal.

E a terceira coisa é última gosto de jogar futebol nos finais de semana. Bom é isso acho que gosto de fazer, Acho que sem essas coisas minha vida não tem sentido, por que digo isso porque isso me fez bem, me diverte e me acalma.

Nacionalismo.

A pergunta é: como nós brasileiros se indentificamos que caracteriza as coisas de um brasileiro. As coisas de um brasileiro que podemos colocar como características de um brasileiro, o Carnaval brasileiro, a culinária que a maioria dos brasileiros praticam em seu uso; A Amazônia; que é visitada pelos turistas.

Mas o que é muito comum no Brasil é uma grande população mas que se pode dizer grande uso das coisas do Brasil que são os Indígenas, e de países distantes viajam em busca do conhecimento da cultura indígena, e as vezes um conhecimento de suas línguas que são conhecidas como: KAIWA, TERENA, GUARANI que são usadas pelos índios que moram no Brasil.

E podemos dizer também que o país que tem mais trabalho em comercializar produtos agrícolas conhecidos também com um país de pauva sendo uma nação de um povo simples e Trabalhador.

Cotas nas Universitárias

Isso é um assunto muito polémico, para os alunos que irão passar pela universidade. Eu sou contra as cotas, porque todos somos iguais e eu não vejo diferença entre brancos, negros e índios.

Para mim o tema cotas nas universidades é um tema muito preconceituoso em relação aos índios e negros. Porque nem todos têm condições de estudar em uma escola de alta educação, nas cotas quem sofre são as pessoas mais carentes. Eu não vejo a diferença de pobres e ricos, por que todos têm a capacidade de aprender e também de achar o seu espaço e conquistar e crescer.

mas nós podemos mudar isso, e se não aceitarmos as pessoas de jeito qual elas são, o racismo é sem preconceito por que ninguém profita; ninguém é melhor do que o outro não um dos exemplos de não tentar mudar isso, só depende de nós.

ANEXO E – Textos de V.I.M.**Texto 1****O que não gosto e gosto**

1. O que não gosto é ver as pessoas olhando para mim como se fizesse algo de
2. errado e dizer que não serei nada na vida. Também das pessoas falsa ou mentirosa, e
3. ver crianças e adolescente no mundo das drogas, como garotas se prostituindo para
4. compra o que precisa. E os meninos assaltando comercio, casa dos vizinho para trocar
5. pela maconha ou crack.

6. O que mais odeio mesmo é ser humilhado na frente das pessoas. E de ser
7. discriminada por causa da cor, jeito ou porque é diferente.

8. E também as pessoas falsas falarem de mim por trás, e dizer que ela é 9.
assim, fez tal coisa e assim em diante, isso é o que mais me irrita.

10. O que mais gosto é de curtir a vida e fazer amizade com as pessoas diferente
11. de outra região. E de ser respeitada por todos, me responsabilisa pelo que faço, gosto
12. também de fazer peças de teatro, cantar, fazer um concurso para ser atriz e outro
13. também modelo.

14. Bom o outro que gosto é praticar esporte como jogar vôlei, futebol, handebol
15. e tênis. A matéria que mais gosto é Inglês, porque é bem fácil de aprender e falar. O
16. que quero e pode realizar um dos meus sonho e ter carro ou moto ganha um presente
17. no meu aniversário que possa ficar de lembrança.

18. Isso é o que gostaria de realizasse e o que quero para mim.

Texto 2

1. A cota da universidade trouxe muitos problemas, para os negro e índio porque
2. a maioria deles não tem como pagar preço da taxa da universidade que queria fazer,
3. mas não conseguia pagar porque não tem salário suficiente ou por falta de emprego.

4. O negro e o índio são a mesma coisas dos branco, porque eles pensam, ouve,
5. sente e falam como o branco, a diferença é que o negro é da cor preta e fala uma
6. língua diferente deles. Já o índio tem uma cor escura mais meio claro e alguns são da
7. cor parda e falam o próprio idioma indígena.

8. Olha, acho que os negro e índio tem o mesmo direito dos brancos, porque
9. ninguém é perfeito. E a maioria deles precisam estudar para conseguir um bom
10. emprego por isso tem pessoas que estuda mais quando chega na universidade vê que
11. está difícil de pagar e acaba desistindo do que gostaria de realizar.

O que não gosto e gosto

O que não gosto é ver as pessoas do lado para mim como se fizesse algo errado e dizer que não serei nada na vida. Também das pessoas falsas e tirso, e ver as crianças e adolescente no das drogas, como as garotas se prostituem para compra o que precisa. E os meninos assaltando comércio, casa do vizinho para car pela maconha ou crack.

O que mais odeio mesmo é ser humilhado na frente das pessoas. E de se criminada por causa da cor, feito eu por exemplo é diferente.

E também as pessoas falsas falarem bem por trás, e dizer que ela é o pior tal coisa e assim em diante, isso é que mais me irrita.

O que mais gosto é de curtir a vida e fazer amizade com as pessoas diferentes de outra região. É de ser tratado por todos, me responsabiliza pelo que faço, gosto também de fazer peças de teatro, cantar, fazer um concurso para se atrair e entre outros também modelo.

Bom o outro que gosto é praticar esporte como jogar vôlei, futebol, handebol etc. A matéria que mais gosto é Inglês, porque é bem fácil de aprender e falar. O que que eu posso realizar um dos meus sonhos e ganhar um moto, ganhar um presente no meu aniversário que possa ficar de lembrança. Isso é o que gostaria de realizar o quero para mim.

A cota da universidade trouxe muitos problemas, para os negro e índio, pois a maioria deles não tem como pagar o preço da taxa da universidade que queria fazer, mas não conseguia pagar que não tem salário suficiente ou por falta de emprego.

O negro e o índio são a mesma coisa dos brancos, porque eles pensam, ouve, e falam como o branco, a diferença é o negro e da cor preta e fala uma língua diferente deles. Já o índio tem uma cor mais meio claro e alguns são da cor parda e falam as próprias idiomas, indígenas.

Além disso, acho que os negro e índio tem o mesmo direito dos brancos, porque ninguém é perfeito. É a maioria deles precisam estudar para conseguir um bom emprego por isso tem pessoas que estudam mais e chega na universidade vê que está com a cota de pagar e acaba desistindo o que gostaria de realizar.

ANEXO F – Textos de S.S.M.

Texto 1

Minha juventude

1. Estou na melhor fase da minha vida, para alguns a juventude começa mais
2. cedo, termina mais tarde e vice-versa.
3. Sou quieta as vezes em público, mais quando estou entre amigos e pessoas
4. que conheço, sou totalmente diferente, gosto muito de uma bagunça, acho que esse é
5. o meu maior defeito, principalmente as vezes em sala de aula.
6. Hoje sei que estou na fase de grandes responsabilidade, como por exemplo,
7. escola e trabalho, onde estou bastante ocupada e preocupada ao mesmo tempo,
8. principalmente com a escola, mas não se uso muito disso, porque na maioria das
9. vezes apenas me preocupo, mas não faço e acabo deixando para última hora, como
10. estudar pra prova, fazer tarefas e trabalhos por exemplos.
11. Aos finais de semana, sempre quero estudar mais não consigo, não porque
12. não tenho tempo, mas porque a tentação de reunir com os amigos ou um passeio é
13. terrível. Se não é isso é os ensaios de jovens na igreja, que é o principal que me
14. dedico.
15. Por isso desde o ginásio, os finais de ano são um pouco apertado para mim,
16. sempre tem umas disciplinas que fica para trás.
17. Apesar dos problemas que tenho passado, espero que esse ano seja diferente.

Texto 2

O que gosto (des.)

1. Eu gosto muito de passear nos finais de semana, de assistir tv, ouvir músicas
2. nas horas vagas. Gosto também de estar entre amigos, colocar a conversa em dia.
3. Adoro cuidar de casa, ver as coisas limpas e organizadas, diz minha mãe que
4. serviço de mulher nunca acaba e concordo com ela.
5. Gosto muito de ir na igreja onde frequento, pois me sinto bem fazendo que
6. gosto.
7. O que não gosto, são pessoas mal humoradas e quem é que gosta não é
8. mesmo?
9. Tenho uma família abençoada, amo todos eles, e não gosto, não admito que
10. ninguém, ninguém fale mal deles. Realmente uns tempo atrás, enfrentamos muitos
11. problemas, mais hoje vivemos uma vida bem melhor e temos que agradecer muito a
12. Deus por isso.

Texto 3

A cota para Negros e Índios

1. A cota para Negros e Índios é na realidade hoje uma grande ajuda para muitos
2. que não tem a maioria condições para seguir na faculdade.
3. Mais por outro lado os não-índios se sentem, incluído de lado pois acham que
4. na realidade essa cota deveria ser para todos.
5. Mais a verdade é que eles não sabem ou não reconhecem a dificuldade que
6. nós índios e negros sofremos com o preconceito e necessitamos desta cota, talvez
7. não transpareça mais é uma dura realidade que sofremos na pele e sentimos em meio
8. a sociedade.
9. Apesar de alguns não valoriza-lo pela oportunidade que tem e outros usarem o
10. nome de “índio” e “negro” para conseguirem essa cota, falo isso pois já vi casos
11. como esse.

Produção Textual

Elabore um auto-retrato em que sobressaia aspectos expressivos e interessantes de seu Eu.
Procure traduzir, em prosa, a personagem Eu, desvendando-se em sentimentos e ideias.

Minha Juventude

Estou na melhor fase da minha vida para alguns a juventude começa mais cedo, terminando mais tarde ou cedo e vice-versa.

Sou quieto as vezes em público, mais quando estou entre amigos e pessoas que conheço sou totalmente diferente, gosto muito de um Biquinho, acho que esse é o meu maior defeito principalmente as vezes em sala de aula.

Hoje sei que estou na fase de grande responsabilidade, como por exemplo, escola e trabalho, onde estou bastante ocupada preocupada ao mesmo tempo, principalmente com a escola, mais não se uso muito disso por que na maioria das vezes apenas me preocupo, mas não faço e acabo deixando para última hora, como estudar pra prova, fazer tarefas e trabalhos por exemplos.

Nos finais de semana, sempre quero estudar mais não consigo, não porque não tenho tempo, mas porque a tentação de reunir com os amigos ou um passeio é terrível, se não isso é os ensaios de Jovens na igreja, que é principal que me dedico.

Por isso desde o ginásio, os finais de ano são um pouco apertado para mim, sempre

tem umas disciplinas que fica para Trás.
Ciprian dos problemas que tenho passado,
espero que esse ano seja diferente.

O que gosto (des.)

Eu gosto muito de passar nos finais de semana, de assistir tv, ouvir músicas nas horas vagas. Gosto também de estar entre amigos, colocar a conversa em dia.

Adoro cuidar de casa, ver as coisas limpas e organizadas, diz minha mãe que serviço de mulher nunca acaba e concordo com ela.

Gosto muito de ir na igreja onde faço o trabalho, pois me sinto bem fazendo algo que gosto.

Quem não gosta, são pessoas mal humoradas e quem já que gosta não é mesmo.

Tenho uma família abençoada, amo eles, e não gosto, não admito que ninguém fale mal deles. Realmente uns tempos atrás, enfrentamos muitos problemas, mais hoje vivemos uma vida bem melhor e somos que agradecer muito a Deus por isso.

A Cota para Negros e Índios

A cota para Negros e Índios na realidade hoje uma grande dor para muitos que não tem maioria condições para seguir faculdade.

Mais por outro lado os índios se sentem, incluído de dor pois acham que na realidade a cota deveria ser para todos.

Mais a verdade é que não sabem ou não reconhecem a dificuldade que nós índios e negros sofremos com a presença e necessitamos desta cota. Talvez transponha mais é uma realidade que sofremos na vida e sentimos em meio a sociedade.

Apesar de alguns não valorizarem a oportunidade que tem e outros com o nome "índio" e "negro" conseguirem uma cota, falo isso por vi casos como esse.

ANEXO G – Texto de S.C.

Texto 1

Gosto e Não Gosto

1. Bom, eu gosto de ficar sozinha algumas vezes, por que eu penso nas coisas
2. que fiz, adoro sair com meus amigos nos finais de semana, trocamos ideias,
3. brincamos uns com os outros por que é muito bom ter amigos, acho que não ter
4. amigos é chato pois não tem ninguém para conversar.

5. Mas a coisa que eu mais gosto é de ficar com o meu namorado ele é muito
6. legal, e me entende, eu gosto muito dele, eu odeio que mintam para mim, fala pouco
7. mas fala a verdade mesmo que isso vai me magoar.

8. Ou então de brincadeiras bobas, por que eles discriminam muitos os índios
9. fala que índio é isso e aquilo, bom por causa de uma coisa que um pouco de índios
10. faz todos pagam, a é eu gosto de conversar com meu pai ele me entende mais que a
11. minha mãe ele me dá conselho estudar para mim é necessário.

Gosto e Não Gosto

Bom, eu gosto de ficar sozinha algumas vezes, por que eu penso nas coisas que fiz, adoro sair com meus amigos nos finais de semana, trocamos idéias, brincamos uns com os outros por que é muito bom ter amigos, acho que não ter amigos é chato pois não tem ninguém para conversar.

Mas a coisa que eu mais gosto é de ficar com o meu namorado ele é muito legal, e me entende, eu gosto muito dele, eu odeio que minta para mim, fala pouco mas fala a verdade mesma que isso vai me machucar.

Eu então de brincadeira bobas, por que eles discriminam muito os índios fala que índio é isso e aquilo, bom por causa de uma coisa que um pouco de índios faz todos pagarem,] a e' eu gosto de conversar com o meu pai ele me entende mais do que a minha mãe ele me da ^{conselhos} ~~apoiamento~~ estudar para mim e necessário.