

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

## Discurso de professores indígenas: uma análise semiótica

Maria Aparecida da Silva Ramos (UFGD)<sup>1</sup>

Rita de Cássia A. Pacheco Limberti (UFGD)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar alguns aspectos relativos ao processo de construção de significado no discurso de professores indígenas a respeito da Educação Formal. Tomamos como *corpus* os depoimentos de dois professores da Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. Os depoimentos estão publicados no livro intitulado *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*, de Carlos Sebe Bom Meihy, editado em 1991. Para a análise, nos valem da teoria semiótica de linha francesa, conforme postulada pelo teórico da linguagem Algirdas Julien Greimas e seus seguidores.

**Palavras-chave:** Educação formal; Discurso indígena; Semiótica.

**ABSTRACT:** This article presents some aspects of the process of how meaning about formal education is constructed in the discourse of Native Brazilian teachers. The corpus is the testimony of two professors from the Indian Reservation of Dourados, Mato Grosso do Sul. The statements are published in their book *Song of Death Kaiowá oral history of life*, Carlos Sebe Bom Meihy, published in 1991. For the analysis, the semiotic theory postulated by Algirdas Julien Greimas and his followers was used.

**Keywords:** Formal education; Indigenous discourse; Semiotics.

### 1. Introdução

A Reserva Indígena de Dourados está localizada próxima à área urbana da cidade de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul. À época em que os depoentes narraram suas histórias de vida, a Reserva passava por um momento crítico: “o suicídio” que a fez nacionalmente conhecida, através da mídia, como “lugar estranho, ninho de índios que se suicidam de forma exótica para nós” (MEIHY, 1991, p. 10). O fato concreto (suicídio) foi o guia condutor das entrevistas, fato esse que não será analisado nesse trabalho.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, área Linguística e Interculturalidade pela Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD - silvaramoss@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. ritalimberti@ufgd.edu.br

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

A nossa proposta consiste em analisar fragmentos dos depoimentos do professor João Machado e da professora Edna de Souza. Ele, à época com 30 anos de idade, formado em Ciências Matemáticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — Centro Universitário de Dourados — CEUD; ela contava com 40 anos de idade e cursava História nessa mesma Instituição. Ao narrar suas histórias de vida, os professores abrigam no discurso/texto outros temas, além do suicídio, entre eles, o da Educação Formal.

Porém, não podemos perder de vista que o “recorte”, na medida em que, como assevera Lara (2004, p. 35), não são dados *a priori*, mas feitos pelo próprio pesquisador, não são totalmente isentos de subjetividade. Como muito bem observa Greimas (1976, *apud* LARA, 2004, p. 51-52), “A relação do analista com o texto, que ele interroga e manipula, não é jamais inocente e a ingenuidade das perguntas que – o analista – faz ao texto não passa de dissimulação”. Desse modo, buscamos fazer uma “leitura” desses discursos/textos, entre muitas possíveis, o que significa que não temos, de maneira alguma, a pretensão de extrair “o sentido único e definitivo” dos discursos/textos em estudo, nem dar conta da sua totalidade. Como afirma Bertrand (2003):

O ‘texto’ é, com efeito, aquilo que a leitura atualiza e o que a análise constrói. Contra a ilusão de uma explicação que esgotaria as significações [...], consideraremos que a análise seleciona suas isotopias de leitura e apenas retém o que é suscetível de estabelecer-lhe a pertinência. Ela deixa de lado as dimensões que considera ‘como não pertinentes para a descrição visada’ (BERTRAND, 2003, p 55).

Consideramos, também, na análise, os procedimentos que norteiam o registro de história oral, entrevista *in loco* com gravador e transcrição, e as condições de fala dos indígenas, em português, para um não-índio, pois, conforme Limberti (2009, p. 21), esses dados devem ser considerados durante a análise, já que, são determinantes das condições de produção dos discursos.

Ressaltamos que Meihy foi muito feliz ao registrar em livro as narrativas dos professores porque, além de documentar suas experiências de vida, a obra constitui um

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

registro de um momento histórico daquela comunidade, tendo em vista que, ao narrar suas histórias, João Machado e Edna de Souza nos mostram como significam o mundo à sua volta, como percebem questões como a educação, a política interna e externa à Reserva, e tornam públicas suas identidades, suas crenças e suas ideologias. Ao contar suas histórias, constroem não só a visão de si mesmos como atores sociais, mas também como veem os outros atores que povoam suas narrativas, já que as histórias contadas sobre si mesmo são igualmente histórias sobre os outros. Ao narrar suas experiências, posicionam-se diante da vida e da realidade que os cerca.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 64), contar histórias é uma maneira de dar sentido à vida, uma forma de agir no mundo social, pois, quando contam histórias, as pessoas estão atuando umas sobre as outras. As relações em jogo na narrativa envolvem relações não somente entre narrador/narratário, participantes na situação de fala, mas também relações reportadas nas narrativas que envolvem atores que ali se presentificam. As narrativas, na medida em que, necessariamente, envolvem esses atores, suas ações e ocorrem em espaços-tempos determinados, relatam a vida, tornando acessível ao analista o autorretrato tanto do sujeito narrador, quanto do narratário, bem como dos demais atores participantes dela. Segundo Limberti (2009, p. 99), o sujeito nunca fala sozinho porque ele fala pelos outros e com os outros.

A discursivização que os professores fazem de suas vidas, organizada cronologicamente e disposta passo a passo na enunciação, lhes dá a oportunidade de mostrarem-se a si mesmos. Além disso, conforme Limberti (2009, p. 36), enunciar-se é ainda uma alternativa de “des-repressão”, porque o “calar-se” é uma forma de ser oprimido. O índio, sujeito enunciativo do discurso objeto de nossa análise, fora desse contexto enunciativo, permanece a maior parte do tempo calado, ouvindo mais do que falando, tendo suas ações e pensamentos modalizados pelo discurso autoritário do branco.

O ato do enunciativo, de colocar-se no discurso, é uma autorreferencialização. Na discursivização, o “eu” é um produto de si mesmo e assume essa autoria. O ato de falar

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

proporciona o distanciamento necessário que permite ao sujeito se avaliar e avaliar a realidade à sua volta (LIMBERTI, 2009, p. 37). Em se tratando do sujeito indígena, o ato de enunciar torna-se digno de considerações, pois se trata de um segmento da população brasileira que ainda tem sido visto pela documentação externa, produzida “sobre” eles. A professora Edna de Souza parece perceber isso, tanto que, quando fala sobre a repercussão do “suicídio” na mídia, considera que:

Há muitas pessoas que estão estudando o caso, mas quase sempre são de fora: jornalistas, pesquisadores de universidades, missionários... essas contudo não são pessoas de dentro das tribos, não são índios... sei que são pessoas preparadas e que têm muita sabedoria, mas a meu ver o assunto tem que ser visto também pelo ângulo do índio...([Edna de Souza], MEHY, 1991, p. 212).

Buscamos, então, com a nossa análise, à luz da teoria semiótica, perceber através do/no discurso esse “ângulo do índio” com relação à Educação Formal. Por que abordar essa temática no discurso dos professores indígenas e não outras que ali também se manifestam? Porque a educação, tanto em uma concepção ampla quanto em uma concepção restrita (educação formal), configura-se, por excelência, como um programa narrativo de manipulação em que o destinador-manipulador (educação) determina os valores que serão visados pelo sujeito-destinatário (índios).

## 2. Apresentando os interlocutores

Ensinar é uma coisa muito boa... na aldeia, então, não falta oportunidade... ([João Machado], MEIHY, 1991, p. 106).

O professor João Machado é identificado por Meihy (1991) como uma pessoa interessante que, sendo professor, adquiriu uma visão bem formulada da problemática geral da Reserva. A professora Edna de Souza é vista como tendo uma postura que indica “um

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

posicionamento índio” que procura controlar o código do “branco” para propor equilíbrio entre as culturas.

João Machado é professor, moço interessado na combinação do moderno com o tradicional. Formado em matemática pela Universidade do Estado, ensina na Reserva onde é figura de sucesso político. Com experiência fora da aldeia, ele se mostra índio por opção e se reconhece com um papel a cumprir entre os terena, guarani e kaiowá (MEIHY, 1991, p. 93).

Meihy (1991), ao apresentar o professor João Machado, deixa entrever questões que se delinearão no decorrer da narrativa de João Machado tais como: o interesse na combinação *moderno vs. tradicional*, mostrar-se índio por *opção*, reconhecer-se com um *papel a cumprir* junto à comunidade e, principalmente, ser *uma figura de sucesso político*. Observa-se, pela maneira como o autor o descreve, tratar-se de um sujeito *realizado*. Na semiótica, as modalidades virtualizantes (*dever e querer*) instauram o sujeito e as atualizantes (*poder e saber*) o qualificam para a ação posterior. O sujeito definido pelo *dever* ou pelo *querer-fazer* é chamado *sujeito virtual*; se na organização modal de sua competência incluem-se também o *saber e/ou o poder-fazer*, tem-se um sujeito *atualizado* ou competente, qualificado para fazer. Só o *fazer* o torna *sujeito realizado*.

Edna, filha do índio Marçal, possui uma ácida posição crítica em relação aos equívocos provocados pelos governos em face da Reserva. Tendo opiniões convictas, ela se mostra uma lutadora por seus pontos de vista, particularmente da defesa da mulher, dos kaiowá e de seu próprio grupo, os guarani. É estudante de história e professora na aldeia. Labuta pela implantação do ensino na língua nativa para a alfabetização das crianças (MEIHY, 1991, p.204).

A professora Edna de Souza nos é apresentada como *filha do índio Marçal*, líder de reconhecimento internacional, que foi assassinado em novembro de 1983, na Aldeia

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

Campestre, município de Antonio João-MS<sup>3</sup>, durante o processo de reocupação, pelos indígenas de Mato Grosso do Sul, dos seus territórios tradicionais.

Pode-se perceber, tendo por base os lexemas, *crítica*, *opiniões convictas*, *lutadora* e *labuta* que estamos diante de um sujeito modalizado pelo *querer-fazer*, *saber-fazer* e *poder-fazer*, pois conforme Fiorin (2008, p. 115) só executa a ação (de criticar, defender, opinar, lutar, labutar) quem possui pré-requisitos para isso. Para realizar essas ações o sujeito deve ser dotado de competências modais. Para executar um fazer é necessário que o sujeito esteja de posse de no mínimo três desses elementos, os quais a semiótica chama de modalidades (querer/dever/saber/poder). Podemos até fazer aquilo que não devemos, mas só se quisermos, soubermos e pudermos fazê-lo. Vê-se que Meihy (1991) constrói uma imagem positiva dos professores, que se constituem discursivamente como sujeitos competentes e mais do que isso, realizadores.

### 3. Representações dos professores sobre educação formal

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se tome no sentido restrito ao domínio escolar, educação formal, é necessário reconhecer que toda educação é educação de alguém por alguém, e ela supõe, sempre, uma manipulação (LIMBERTI, 2009, p. 27).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB está posto que a educação abrangerá os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E que a educação escolar (formal) se desenvolverá, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (escolas). (Art. 1º, § 1º). Esta última deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática

---

<sup>3</sup> Para essa temática ver SILVA, Lélío Loureiro da. As representações dos Kaiowá-Ñandeva no *O Progresso* na década de 1980. Dissertação de Mestrado, 2007: UFGD.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

social (§ 2º), tendo por finalidade, conforme a LDB, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nos dicionários de língua portuguesa<sup>4</sup> algumas acepções que o termo designa são: Educação – 1. ato ou efeito de educar (-se); 2. processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano; 3. civilidade, polidez; 4. ato ou processo de educar(-se); 4.1. qualquer estágio desse processo; 5. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; 6. o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; 7. conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo; 8. desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão; 9. conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.

Por sua vez, o adjetivo “formal” que qualifica o substantivo “educação” indica algo como: 1. relativo à forma; 2. evidente, manifesto; 3. genuíno; 4. convencional; 6. que não deixa dúvidas; claro, explícito, preciso; 7. que é real, irrefutável, categórico; 8. que diz respeito mais à aparência do que ao conteúdo; 9. solene, oficial, sério, protocolar; 10. adequado para ocasiões solenes; 11. que não é espontâneo; 12. que valoriza muito as regras, o ritual; cerimonioso, protocolar; 13. feito em estabelecimento de ensino, cumprindo a sequência e os programas escolares ou acadêmicos.

Pode-se assim, conforme Gadotti (2005, p. 2), definir a educação formal como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, que tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. E a educação em sentido amplo, como o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua

---

<sup>4</sup> Dicionários de língua portuguesa Houaiss e Aurélio nas versões eletrônicas.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social (ARANHA, 1996, p. 51).

A educação num sentido mais abrangente se dá, conforme Kruppa (1994, p. 21), na sociedade que é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os sujeitos é condição da educação, “a ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade”. Segundo Brandão “ninguém escapa da educação”. Ela se dá em casa, nas ruas, nas igrejas, nas escolas, de um modo ou de outro estamos envolvidos com ela. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7). Embora, como vimos, a educação ocorra na interação social ela não se apresenta de forma única, isso porque as experiências de vida dos sujeitos, suas necessidades e condições de trabalho são diferentes. Para compreendermos o papel da Educação Formal no discurso em análise, ouçamos, então, a fala de João Machado e Edna de Souza, ressaltando que os fragmentos constam na obra *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*, de Carlos Sebe Bom Meihy (1991) e os textos se estendem da página 95 à página 113, com o depoimento de João Machado, e da página 207 à página 217 com o depoimento de Edna de Souza.

Meu nome é João Machado e tenho 30 anos de idade[...] nasci e me criei nesta aldeia[...] sou filho de pai e mãe daqui[...] Somos todos da Reserva de Dourados[...] Na Reserva, comecei meus primeiros estudos, até concluir a quarta série[...] nesta época, fui estudar na cidade de Dourados até tirar o diploma de segundo grau no colégio das freiras[...] depois, aproveitei o impulso e fiz o curso de ciências no CEUD, Centro Universitário[...] portanto, sou formado pela Universidade Federal ([João Machado] *ibid.*, p. 95).

O professor João Machado quando relata a sua trajetória de formação escolar, se instaura no início da narrativa em conjunção com o objeto-valor (estudo), “sou formado pela Universidade Federal”, tem-se aqui um *programa de aquisição*. Observa-se que o enunciado de estado que estabelece a relação de junção (conjunção, disjunção) entre o sujeito e o objeto

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

é “sou formado”, ou seja, a relação inicial é de *conjunção* do *sujeito* com o *objeto-valor* (estudo/conhecimento escolar). Para a semiótica um estado inicial de *conjunção* do sujeito com o *objeto-valor* pressupõe um esquema narrativo, isto é, uma sequência de programas narrativos, combinados em percursos e relacionados por pressuposição.

O programa narrativo constitui-se de *um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado*. O enunciado de estado “sou formado” é o enunciado resultante da transformação, a partir do qual se pode reconstituir o estado inicial. Pelo fato de transformar estados, o sujeito do fazer altera a junção do sujeito do estado com os valores e, portanto, o afeta. Tem-se assim o Programa Narrativo – PN em que:

$$PN_1 = F(\text{estudar}) [S1(\text{pai, sociedade}) \rightarrow S2(\text{João Machado}) \cap OV(\text{ser formado})].$$

A semiótica distingue vários tipos de programa narrativo, definidos com base na natureza da junção (conjunção ou disjunção). Assim, têm-se programas de aquisição (doação ou apropriação); privação (espoliação ou renúncia) de objetos-valor; programas definidos segundo o valor investidos no objeto (modal/descriptivo), sendo que no primeiro tem-se um programa de transformação de competência e de alteração de estados passionais, e no segundo tem-se um programa de *performance*. Os programas podem ser ainda simples ou complexos. Em geral, os programas são complexos, constituídos por mais de um programa, hierarquizados: um *programa narrativo de base*, que exige a realização prévia de outros programas, pressupostos, denominados *programas narrativos de uso* e cujo número depende da maior ou menor complexidade da tarefa a ser executada. O programa de uso pode ser realizado pelo mesmo sujeito que cumpre o programa principal. No caso em análise, têm-se os seguintes programas de uso:

$$PN_2 = F(\text{começar os primeiros estudos}) [S1(\text{João Machado}) \rightarrow S1(\text{João Machado}) \cap OV(\text{concluir a quarta série, conhecimento escolar})].$$

$$PN_3 = F(\text{estudar na cidade}) [S1(\text{João Machado}) \rightarrow S1(\text{João Machado}) \cap OV(\text{tirar o diploma segundo grau, conhecimento escolar})].$$

$$PN_4 = F(\text{fazer o curso de ciências no CEUD}) [S1(\text{João Machado}) \rightarrow S1(\text{João Machado}) \cap OV(\text{curso superior, /diploma})].$$

O *programa de base* é o de aquisição do valor (formação superior), apresentando-se os demais programas como *programas de uso* que levam à realização do programa de base. O

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

valor investido no objeto caracteriza-se como valor modal, tendo em vista a transformação de competência do sujeito.

No interior dos percursos narrativos, os actantes sintáticos (sujeito do estado, sujeito do fazer, objeto) que participam da formulação do enunciado elementar e do programa narrativo são redefinidos como papéis actanciais. Os papéis actanciais dependem da posição que os actantes sintáticos ou o programa de que fazem parte ocupam no percurso, e da natureza dos objetos-valor com os quais estão em junção.

Os actantes são estruturas formais abstratas, hipóteses teóricas, que jamais podem aparecer como tais nos textos efetivos e que, em absoluto, devem ser confundidos com os personagens "verdadeiros", nos quais, por assim dizer, se encarnam (VOLLI, 2007, p. 119). Existem, então, sujeitos manipulados e manipuladores, sujeitos competentes e realizadores, distinguem-se sujeitos do *querer*, e sujeitos do *saber* etc. Os papéis actanciais variam segundo o progresso narrativo. Na última etapa da hierarquia das unidades sintáticas — esquema narrativo — o conjunto dos papéis actanciais de um percurso define o que a semiótica denomina *actante funcional* (sujeito, objeto, destinador, destinatário). O actante funcional não se caracteriza de uma vez por todas, mas tem apenas a determinação mínima dada pelo percurso, cujos papéis engloba. Conforme Barros (2001, p. 36) há três percursos distintos: o do *sujeito*, o do *destinador-manipulador* e o do *destinador julgador*.

O percurso do sujeito é constituído pelo encadeamento lógico do programa da competência, pressuposto, e do programa da *performance*, pressuponente, ou seja, o sujeito adquire competência modal e semântica, torna-se sujeito competente para um dado fazer ou *performance* e executa-o, passando a sujeito realizador. Os diversos tipos de competência e de *performance*, assim como o encadeamento dos dois programas, caracterizam diferentes percursos do sujeito.

Desse modo, se o sujeito encontra-se em um estado de conjunção, pressupõe-se o encadeamento lógico de um programa de *competência* com um programa de *performance* que constitui, para a semiótica, um percurso narrativo, denominado *percurso do sujeito*. O

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

programa de *performance* pressupõe o programa de competência, no interior do percurso. Dessa forma, o programa de *competência*, graças ao qual S<sub>1</sub> (João Machado) passa de um /querer/ (da manipulação) /saber/ e /poder/ “estudar”, forma, com o programa de *performance* de “formar-se”, o percurso narrativo do sujeito S<sub>1</sub> (João Machado) tornando-o sujeito realizador e também realizado.

Os outros dois percursos, percurso do destinador-manipulador ou percurso da manipulação e percurso do destinador-julgador ou percurso da sanção, enquadram o percurso do sujeito. O destinador-manipulador é a fonte dos valores, é quem determina os valores visados pelo sujeito ou o valor dos valores — competência semântica do sujeito — e quem dota o sujeito dos valores modais necessários ao fazer — competência modal do sujeito.

Manipulação e competência são correlativos, ou seja, são pontos de vista diferentes sobre o programa de aquisição por doação. Na manipulação, adota-se a perspectiva do sujeito do fazer; na competência, a do sujeito do estado que “recebe” os valores modais. O percurso do destinador-manipulador é formado por um programa, em geral complexo, de doação de competência semântica e modal ao destinatário, que será sujeito do fazer. O destinador-manipulador na narrativa de S<sub>1</sub> (João Machado) ocorre sob a figura do pai que aconselha (“você precisa estudar”) e da sociedade (que valoriza o estudo).

O destinador é aquele que quer que uma ação seja realizada e no final certifica o seu sucesso com uma recompensa (diploma) ou o seu fracasso com uma punição (reprovação) e o destinatário é aquele que se obriga a desempenhar a ação.

Na narrativa, o destinador (pai) “O meu pai, por exemplo, quando eu era pequeno, me aconselhava bastante: “Quando você crescer, precisa estudar[...] tem que fazer isso, fazer aquilo[...]” ([João Machado] *ibid.*, p. 109) leva o sujeito a querer-fazer (adquirir estudo); formar-se (PN de uso) lhe dá o *poder-fazer* e *saber-fazer* ser professor (novo PN de base).

A dotação de *competência semântica* ou manipulação cognitiva deve ser entendida como um contrato fiduciário, em que o destinador, graças a um fazer persuasivo, busca a adesão do destinatário. Pretende fazer com que o destinatário, ao exercer o fazer interpretativo

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

que lhe cabe, *creia ser verdadeiro* o objeto apresentado, ou seja, se S<sub>1</sub>(João Machado) não crê na educação formal como um valor, não há manipulação; assim o discurso do destinador-manipulador (pai, sociedade) não o afeta. Há estreita vinculação entre a confiança e a crença, o que permite falar em contrato fiduciário. A confiança entre os homens fundamenta a confiança nas palavras deles sobre as coisas e o mundo e, finalmente, a confiança ou a crença nas coisas e no mundo. A atribuição de *competência modal* ao sujeito, para levá-lo a fazer (estudar), constitui a manipulação propriamente dita e pressupõe o contrato fiduciário. Tal manipulação consiste na doação de valores modais, cuja organização determina a competência do sujeito (BARROS, 2001, p. 37).

A *manipulação* do destinador distingue-se da *ação* do sujeito: o sujeito, pela *performance*, altera estados, *faz ser*, e simula a ação do homem sobre as coisas do mundo; o manipulador transforma o sujeito, ao modificar suas determinações semânticas e modais, ou seja, *faz-fazer*, e representa a ação do homem sobre o homem (Ibid.)

A manipulação tem a estrutura contratual da comunicação, ou seja, alguém (o destinador) faz com que um outro (o destinatário) — que pode ser a mesma pessoa — faça alguma coisa, empreenda uma ação. O destinador-manipulador transforma a competência modal do destinatário ao colocá-lo, durante a comunicação, em posição de falta de liberdade ou de não poder não aceitar o contrato proposto (você precisa estudar). O destinatário é levado a efetuar uma escolha forçada. O destinador emprega, para tanto, a *persuasão*, articulada no *fazer persuasivo* que exerce e no *fazer interpretativo*, por conta do destinatário. O fazer persuasivo define-se como um *fazer-criar* e, secundariamente, como um fazer-saber, e o fazer interpretativo como o *criar*, ou melhor, como um ato epistêmico que leva a crer. Em resumo, o percurso do destinador-manipulador pode ser desmembrado em três etapas: o contrato fiduciário, em que é estabelecido um mínimo de confiança; o espaço cognitivo da persuasão e da interpretação; a aceitação ou recusa do contrato. Aqui há aceitação por parte do sujeito S<sub>1</sub> (João Machado) e a recusa por parte dos S (companheiros da Reserva) “Tinha muita gente que

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

estudava naquele tempo, tinha sim[...] mas nenhum deles, além de mim, conseguiu continuar[...] só findaram a terceira série, quarta série[...]” ([João Machado] *ibid.*, p. 95).

Na sanção, o destinador julga a conduta do sujeito e os estados obtidos pelas operações por sua conformidade ou não com o sistema de valores que representa e, também, em relação aos valores implícitos ou explícitos no contrato inicial com o destinador-manipulador. Cabe-lhe verificar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido quando da sua instauração como sujeito da *performance*. Conclui-se que toda interpretação e sanção se fazem em nome de uma ideologia da qual depende, em suma, o sentido do percurso narrativo realizado. O sujeito, reconhecido e considerado cumpridor do contrato que assumiu, é julgado positivamente (sanção cognitiva) e recebe uma retribuição (diploma), sob a forma de recompensa (sanção pragmática).

Por sua vez, quando enuncia que “Tinha muita gente que estudava naquele tempo, tinha sim[...] mas nenhum deles, além de mim, conseguiu continuar[...] só findaram a terceira série, quarta série...” ([João Machado] *ibid.*, p. 95) tem-se um programa de privação. As privações dos sujeitos com relação à educação formal se manifestam no texto de formas variadas. “Quando o aluno chega, a primeira coisa que me preocupa é ensiná-lo a escrever... o nome é a primeira coisa que ensino, porque sei que logo ele pode precisar sair...” ([João Machado] *ibid.*, p. 107). A saída do sujeito (aluno indígena) do sistema formal de educação parece ocorrer em função de outras necessidades, de outros valores que entram na narrativa, tais como “uma roupinha”, “um dinheirinho” (*Ibid.*). Para suprir essas necessidades, para estar em *conjunção* com esses valores, que para a semiótica se configuram como valores *descritivos*, ou seja, valores consumíveis e armazenáveis, o sujeito vê-se, ainda em idade precoce, diante de uma escolha forçada: “pode precisar sair”. O /poder/ é uma modalidade *atualizante* que qualifica o sujeito para uma ação posterior. A ação que vai colocar o sujeito em *conjunção* com os objetos-valor visados se manifesta, no texto, como “trabalho”. Vimos, quando definimos o termo “Educação formal”, que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social com a finalidade de preparar o sujeito para o “exercício da

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

cidadania” e sua “qualificação para o trabalho”. No entanto, parece haver um paradoxo aí, uma contradição entre educação formal e trabalho, um não poderia excluir o outro, já que a educação formal deveria qualificar, dotar o sujeito das competências necessárias para a ação de trabalhar.

Todavia, para o sujeito indígena, e para uma parcela considerável da população brasileira, a necessidade de trabalho força-os a escolher entre educação e trabalho. No caso dos indígenas da Reserva de Dourados, quase sempre, o trabalho é fora da Reserva, em fazendas: “[...]quando eles crescem, logo saem da escola, porque sentem necessidade de uma roupinha, de um dinheirinho[...]então, resolvem ir trabalhar nas fazendas[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 107). O verbo “precisar” e o sentimento de “necessidade” remetem a essa interpretação de escolha forçada.

É interessante observar que a ação dos indígenas de “sair” da escola para trabalhar, embora pareça significar, a princípio, uma opção, uma escolha do próprio sujeito que desenvolverá a ação “resolvem ir trabalhar” é avaliada pelo enunciador como um “problema”. E “[...]é um problema, porque às vezes trabalham a troco de roupa e de comida[...] para eles, receber uma roupinha, ter onde dormir, ter o que comer, um arrozinho qualquer, já está bom[...] mesmo que para isso tenha que trabalhar quatro meses[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 107). Segundo Limberti (2009, p. 150) o emprego do diminutivo conota a insignificância da recompensa *roupinha, dinheirinho, arrozinho*. O trabalho deixa de ser um meio de subsistência para tornar-se “uma mercadoria a ser trocada”. O enunciado “*resolvem ir trabalhar*”, que em outro contexto denotaria uma liberdade de escolha de que cada um deveria gozar, aqui configura-se como uma escolha forçada, resultante de um processo de *manipulação*.

A manipulação se dá em duas fases: na primeira, fiduciária, dos valores semânticos, o destinador leva o índio a acreditar nele, mostrando poder cumprir o contrato de encaminhá-lo para uma vida melhor através do trabalho, do estudo, de uma nova religião, fazendo o destinatário acreditar nisso como valor; na segunda, o destinador coloca o índio numa situação de

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

escolha forçada, de obediência e altera sua competência. Os tipos de manipulação (propostas de contratos) oscilam entre a abordagem de valores positivos, que levam o destinatário a *querer fazer*; e a abordagem de valores negativos, que levam o destinatário a *dever fazer*. Se o destinador propõe ao destinatário uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, ocorre uma *tentação*. Quando ele leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do destinatário, dá-se uma *sedução*. Se ele faz fazer por meio de ameaças, há uma *intimidação*. Quando o destinador impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do destinatário, acontece uma *provocação* (LIMBERTI, 2009, p. 27).

O processo de manipulação que leva o sujeito indígena a “precisar sair” da escola em busca de trabalho tem como destinador-manipulador a sociedade não-indígena “Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas[...] a sociedade já nos condicionou a isso[...] Como é que vamos superar esse problema? Trabalhando e progredindo[...] ([João Machado] *ibid.*, p. 105).

No texto a *manipulação* ocorre de várias formas e atinge a comunidade como um todo “O negócio não está fácil, porque a gente já está acostumado a consumir muita coisa do branco, e aqui falta recurso para isso[...] a gente precisa de roupa, uma calça, e isso sempre é caro demais[...]” [João Machado] *ibid.* p. 110), principalmente os mais jovens, “[...]eles vão para a cidade, veem tanto desenvolvimento, coisas bonitas, sonoras, cheirosas e voltam para a aldeia onde não tem nada daquilo e nem a quem recorrer[...] então naturalmente o índio se sente inferior[...]” ([Edna de Souza] *ibid.* p. 211). Seduzidos pelas coisas bonitas, sonoras (eletro-eletrônicos), cheirosas, *valores descritivos*, buscam a *conjunção* com esses valores através do trabalho.

Porém, essa pretensa *conjunção* parece manter-se em estado virtual porque os sujeitos, ao deixarem o sistema formal de educação (escolha forçada), deixam de adquirir os valores modais do *poder-fazer* e *saber-fazer*. Sem as competências para a ação de trabalhar em atividades nas quais a remuneração supra suas necessidades “[...]quando vai trabalhar, os homens só pagam seis mil cruzeiros por um tempo de dois, três meses de trabalho[...]” [João Machado] *ibid.* p. 110), surge ainda, a presença de um outro fator: a discriminação.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

A discriminação para com o índio é muito cruel[...] Além de eles terem de deixar a aldeia, quase crianças ainda, para trabalhar na cidade, vão em condições injustas: ganhando menos, trabalhando mais, discriminados[...] ([Edna de Souza] *ibid.* p. 214).

A ausência de competências modais somadas à discriminação leva o indígena a se submeter à “*changa*”, denominação dada, conforme Limberti (2009, p. 66), ao “trabalho braçal em fazendas e destilarias da região”, em regime de empreitada, onde os indígenas permanecem por até quatro meses, ou “são obrigadas a trabalhar como bóia-fria, ou empregada doméstica” ([Edna de Souza] *ibid.* p. 212). Vê-se que a escolha forçada entre trabalho ou educação coloca o indígena em uma situação de *privação*.

Para o índio está faltando uma coisa: conhecimento<sup>5</sup>[...] cultura mesmo, sabe? Estudo para formá-lo[...] para que ele chegue no pico, e retorne aqui embaixo, para resgatar uma coisa que ele deixou para trás[...] Pouca gente aqui tem consciência disso[...] ([João Machado] *ibid.* p. 104).

Outro motivo presente nas narrativas dos professores para a saída dos indígenas da escola está relacionado ao casamento. “Alguns saem porque vão se casar[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 106); “[...] e logo vem o casamento[...] e aí vêm as consequências: ter que trabalhar, enfrentar a vida[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 110). “Ocorrem também casamentos precoces[...] Como os índios se casam cedo, as meninas com treze anos já são mães”. ([Edna de Souza] *ibid.* p. 213). Para Limberti (2009), a não alteração da idade em que os indígenas se casam, especialmente os Kaiowá da Área Indígena de Dourados, onde há “casamentos precoces”, no dizer da professora Edna, (e pela ótica do não-índio), pode ser explicada, talvez, pela falta de perspectiva em que os jovens indígenas se encontram. No dizer da autora:

Esse hábito só poderia ter sido alterado se eles tivessem os outros elementos-suporte dessa modificação: o acesso ao estudo e ao trabalho, a uma

---

<sup>5</sup> Grifos nossos.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

profissão. Contrariamente, o que acontece é a escolarização das crianças na própria aldeia e, quando atingem a fase da adolescência, impossibilitados de dar continuidade aos estudos na cidade e sem outra alternativa de trabalho e sustento, atiram-se na *changa* e no casamento (LIMBERTI, 2009, p. 95).

O professor João Machado mostra ter uma visão clara da situação dos índios não só da Reserva Indígena de Dourados, mas também dos outros índios do sul de Mato Grosso do Sul, “Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas[...]a sociedade já nos condicionou a isso[...] Como é que vamos superar esse problema? Trabalhando e progredindo[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 105). Manter a tradição, para ele, não significa retornar a ser o que era antes “[...] eu acho que não dá mais para retornar, retroceder[...]”, porque é irremediável a irreversibilidade do tempo e porque o que “*era*” não é mais, é o passado; “retornar, retroceder” é tentar resgatar o presente que não permaneceu. É “o ser e o não ser do tempo e a medida do que não é” (FIORIN, 1996, p.129 *apud* LIMBERTI, 2009, p. 57).

Consciente disso, de que o que era não volta a ser, de que o tempo é irreversível, o sujeito enuncia que

[...] antes, aqui tinha muita fruta, tinha caça[...]mas as coisas foram mudando, e hoje vivemos de uma forma diferente, né? Na cidade, a vida do branco também mudou nesse tempo[...] os próprios brancos, que fundaram Dourados, iam para Campo Grande de carreta, há uns anos atrás, mas hoje eles vão de carro moderno[...] no passado eles eram de um jeito; hoje são de outro[...] O índio é assim também, ele evolui[...] ([João Machado] *ibid.* p. 104).

Ratifica em sequência essa condição de todo Ser de evoluir, se aperfeiçoar, adquirir novas capacidades, novas potencialidades, enfim, transformar-se “[...]tudo evolui, né [...] e a gente?[...] um índio é um ser humano, e também não pode parar [...] se a gente parar, fica atrasado[...]”. ([João Machado] *ibid.* p. 104).

A falta de perspectiva para os jovens indígenas é também sentida pelo professor João Machado quando narra que “[...] a vida do índio já não tem uma previsão; a escola então[...]”. Note-se que o substantivo “previsão” remete para a dificuldade do índio em prever a própria

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

vida; sem condições de prever a vida, como então prever a escola? Cabe, aqui, depreender uma figura de linguagem, as reticências, que suspendem o que poderia ser dito no enunciado, mas deixa claro na enunciação. O sujeito que enuncia sabe, conhece, avalia e busca alternativas “[...] por isso, me preocupo logo em ensinar a escrever o nome dele... a segunda coisa que faço é ensinar alguns números para eles efetuarem pelo menos uma operação: a adição[...] eu sei que muitos destes logo não vêm mais[...]” ([João Machado] *ibid.* p. 107)

A escola, espaço institucionalizado, no qual a educação formal deveria se desenvolver, tendo por finalidade, conforme a LDB, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, parece que não cumpre sua parte no *contrato*.

Assim, o destinador priva o destinatário da competência que deveria atribuir-lhe um *saber* e um *poder fazer*. Decorrente dessa privação, não se realiza a *performance* em que o sujeito que deveria ter sido qualificado na fase anterior, estaria apto a realizar a ação e teria a sanção, que lhe conferiria o reconhecimento e a retribuição (um emprego digno, dinheiro etc.).

Todavia, mesmo que a educação formal se configure como um *dever*, os professores depositam nela a esperança de uma vida melhor para os indígenas. Na narrativa da professora Edna de Souza, a educação formal se manifesta como uma saída para a sobrevivência do índio como índio. “Para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco”.

Sabe, para o índio sobreviver como índio precisa dominar o código do branco, saber a manhas deles para poder concorrer em todos os níveis, senão[...] por isso é que acredito que a saída esteja na educação formal[...] ao mesmo tempo é preciso não se perder a essência indígena, continuar as rezas, as tradições[...] É preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio[...] A aldeia é o lugar do índio, fora dela, no mundo do branco, só mesmo buscando maneiras de sobrevivência[...] ([Edna de Souza], *ibid.* p. 214).

# TABULEIRO DE LETRAS

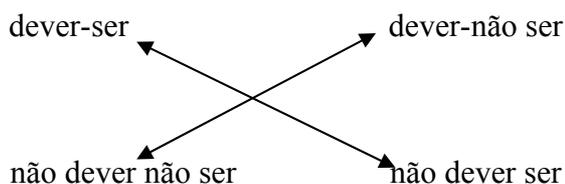
Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

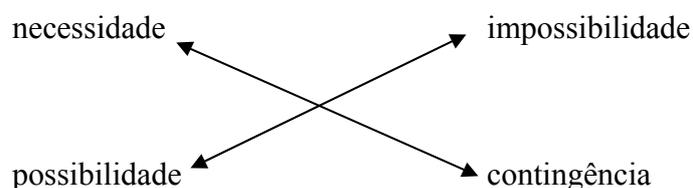
O verbo “precisar”, na acepção de “ter necessidade de”, do ponto de vista semiótico, pode ser considerado como a estrutura modal do *dever*.

Considerando a complexidade da relação entre querer fazer e dever fazer, pode-se ter um mascaramento do dever sob forma de querer. Isso ocorre quando o dever, que é o querer imposto pelo destinador, é tomado como querer, que é o dever imposto pelo próprio destinatário [...]. Assim, ele partilha o querer do destinador sem assumi-lo, sugerindo uma combinatória intermediária de modalidades: querer querer e dever querer, cujo grau de manipulação é tão mais agressivo quanto seja sua sutileza. Explicando: querer querer é uma modalidade que resulta de uma manipulação violenta, intensa, porque é tão sutil a ponto de não parecer manipulação, parece partir do próprio destinatário; dever querer é uma manipulação menos violenta porque coloca o destinador em cena, revelado pela situação de dever (obrigação), o que o torna passível de enfrentamento (LIMBERTI, 2009, p. 27; 28).

Segundo Greimas & Courtés (2008, p. 136) “necessidade” é a denominação correspondente tanto ao *dever-ser* quanto ao *não poder não ser*, e “impossibilidade” cobre, ao mesmo tempo, as estruturas modais de *dever não ser* e de *não poder ser*.



Cada um dos termos do quadrado pode receber uma denominação substantiva:



# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

Note-se que a sobrevivência do índio como índio depende do domínio de um código linguístico e cultural alheio, de outro (do branco). De um *saber* dominar o código, “saber as manhas deles” para “*poder* concorrer” em todos os níveis. Vê-se que o enunciador, consciente do papel abrangente da Educação Formal, na transmissão de padrões culturais, conhecimentos e de todo um universo ideológico da cultura a que pertence, vê-se obrigado a incorporar hábitos e costumes em sua vida, em detrimento de outros de sua tradição, quando ela diz “É preciso que o índio tenha certeza que pode dizer: serei branco quando estiver fora do meu mundo, mas voltando para casa serei índio[...]” dá a perfeita dimensão da necessidade de adaptação que a luta dos indígenas encerra. O reconhecimento de que essa luta persegue deverá recair, então, não sobre o índio genuíno, anterior ao contato com outra cultura, mas sobre o índio adaptado, de valores híbridos, com características próprias, de origem cultural diferenciada. “[...] ao mesmo tempo é preciso não se perder a essência indígena, continuar as rezas, as tradições[...]”

O confronto entre culturas que têm valores antagônicos permeia a educação escolar em comunidades indígenas e se apresentam de forma conflitante para os professores que têm em sua formação tanto a experiência na escola tradicional do sistema brasileiro de ensino quanto a experiência da educação vivida em sua comunidade.

Compreender as relações culturais e, nesse contexto, a educação formal indígena, entre uma determinada cultura indígena e a cultura dita “nacional” não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas a perceber as desigualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõem a sociedade brasileira, cuja participação no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma “Acontece que tanto os índios aqui da Reserva de Dourados, como todos os outros do sul de Mato Grosso do Sul, viraram consumistas[...] a sociedade já nos condicionou a isso[...] ([João Machado] *ibid.* p

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

105). As formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas ao sistema capitalista têm suscitado mudanças significativas nessas sociedades.

Como eu vejo que nós não temos saída, sem saber se estou certa ou errada, procuro convencer os jovens que acima de qualquer coisa eles devem estudar [...] os índios têm de se preparar para o futuro, pois do jeito que a população está crescendo a Reserva vai, logo, logo, virar uma vila como a do branco[...] então, eles têm de estudar[...] ([Edna de Souza] *ibid.* p. 213).

Fica evidente que o estudo perpassa pela necessidade de terras que impossibilita a sobrevivência dentro da Reserva. Com a inviabilidade da produção agrícola, em razão da falta de terras e de insumos, entre outros, impõe-se um preparo melhor para o trabalho em outras atividades, o que passa necessariamente pela educação formal, e por isso veem na educação uma saída.

Acredito que a melhor alternativa para as meninas é o estudo, porque assim fica mais fácil conseguir emprego e então podem se sustentar sem a dependência masculina[...]A profissionalização pode ser uma saída[...]Agora na aldeia ainda há espaço para todos, mas o que acontecerá daqui a uns quinze anos?[...] Quando vejo as crianças eu fico pensando no que será o mundo delas[...] é preciso partir para estudo e profissionalização, senão não haverá mesmo saída para os índios, nem como brancos[...] O índio precisa se instruir para poder optar pelo seu mundo ou pelo do branco[...] sem isso é impossível qualquer alternativa consciente[...] ([Edna de Souza] *ibid.* p. 213/214)<sup>6</sup>.

Nesse contexto, as representações que os professores fazem da educação formal se apresentam como um forte atrativo, real ou imaginário, de acesso a um emprego. A qualificação profissional se manifesta não só como um valor, mas também como meio para a busca de equilíbrio entre as culturas.

O estudo das narrativas dos professores nos possibilita compreender não só a imagem, a representação criada sobre a Educação Formal, mas também nos dá uma oportunidade ímpar

---

<sup>6</sup> Grifos nossos.

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

de compreender a história do contato desses grupos (Guarani, Kaiowá e Terena) com a sociedade que os envolve, e entre eles mesmos, no espaço físico e social da Reserva. Além disso, é possível verificar as perdas, as transformações e os ganhos ocorridos durante anos de convivência, nem sempre pacífica.

#### 4. Considerações Finais

A análise dos depoimentos indicou que, em virtude das necessidades, configuradas como um *dever-fazer*, de luta pelos direitos a que os índios estão expostos, a Educação Formal tem funcionado como uma ferramenta para a sobrevivência no contato/embate com o não-índio. Há uma expectativa de que por intermédio da educação formal e, conseqüentemente, do domínio da língua portuguesa, diminua a assimetria existente entre indígenas e não-indígenas. A educação formal se apresenta também como uma possibilidade de ascensão social, ou seja, para “ter um emprego”.

Entretanto, ficou evidente também um jogo conflitante e contraditório, porque o trabalho fora da Reserva força-os a escolher entre educação e trabalho. A falta de terras impossibilita a sobrevivência dentro da Reserva e, sem estudo, submetem-se a trabalhos braçais nas fazendas, pois a ausência de competências modais do *poder-fazer* e do *saber fazer* somadas à discriminação coloca-os em uma situação de *privação*, ou seja, o trabalho priva-os do estudo. Todavia, percebe-se claramente nos discursos/textos a crença na escolarização como salvadora dos indígenas. Para finalizar, enfatizamos que a educação formal se configura, de certa forma, como a possibilidade de acesso a bens de consumo, via empregos remunerados, anteriormente não existentes na Reserva, o que, em certa medida, associa-se ao discurso não-indígena de “estudar para ser alguém na vida”.

#### REFERÊNCIAS

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

# TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 03 – dezembro de 2011  
ISSN: 2176-5782

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria do discurso: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

\_\_\_\_\_. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Ática, 2008.

BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_nao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf)> Acesso em 15 out. de 2010

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2008

HOUAISS, A. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRUPPA, Sonia. M. P. Sociologia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LARA, Gláucia Muniz Proença. O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. Discurso indígena: aculturação e polifonia. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

\_\_\_\_\_. Imagens do índio: discursos e representações. Tese de Doutorado defendida na FFLCH da Universidade de São Paulo em 2003.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Gláucia Muniz Proença. Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Canto de morte kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1971.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

VOLLI, Ugo. Manual de semiótica. [Trad. Silva Debetto C. Reis]. Loyola, São Paulo, 2007.