

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE**

OLINDA SIQUEIRA CORREA VIANA

**PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA:
Uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas**

Dourados, MS

2011

OLINDA SIQUEIRA CORREA VIANA

**PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA:
Uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – FACALE/UFGD, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Ap. Pacheco Limberti

Dourados, MS

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

303.385098171 Viana, Olinda Siqueira Correa.
V614p Preconceito e intolerância : uma análise semiótica
de textos produzidos por alunos indígenas / Olinda
Siqueira Correa Viana. – Dourados, MS : UFGD, 2011.
198 f.

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

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
Federal da Grande Dourados.

1. Preconceito – Dourados. 2. Índios –
Discriminação. 3. Preconceito – Análise semiótica. 4.
Relações étnicas. I. Título.

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Programa de Pós Graduação em Letras: Linguística e Transculturalidade

Dissertação intitulada “Preconceito e intolerância: Uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas”, de autoria da mestrande Olinda Siqueira Correa Viana, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti (UFGD)

1º Membro examinador (Titular): Prof^ª. Dr^ª. Maria Ceres Pereira (UFGD)

2º Membro examinador (Titular): Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

3º Membro examinador (Suplente): Prof. Dr. Paulo Sérgio Nolasco dos Santos (UFGD)

Dourados - MS, 31 de março de 2011.

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua realização, principalmente aos meus pais, pelos ensinamentos tão preciosos, aos meus irmãos e demais familiares, que me deram força nos momentos mais difíceis, aos meus ex-alunos, pela grande contribuição, ao meu esposo José Jair, pelo companheirismo, e aos meus filhos, Rafael e Mariana, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Dom maior da vida e por jamais me deixar desanimar nas dificuldades.

Aos meus pais, pelos ensinamentos que me levaram sempre a optar pelo caminho da justiça, buscando a Deus em primeiro lugar.

Aos meus irmãos e demais familiares pela força e pelas orações.

Ao meu esposo José Jair, pelo carinho, compreensão e por nunca ter me deixado desanimar nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos Rafael e Mariana, por terem suportado tantos momentos de ausência e pelos gestos carinhosos que sempre dão energia para continuar a caminhada.

À Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por intermédio da FACAPE, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

À professora Rita que me ensinou que a vida, cheia de símbolos e signos, é simplesmente FANTÁSTICA!!! E que, com tamanha sabedoria, me orientou durante todo o trabalho.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições.

À professora Adna, de forma especial, pelas aulas maravilhosas em que se mostrou portadora de tamanha sabedoria e pelo grande incentivo para que eu desenvolvesse este trabalho.

Aos demais professores e companheiras do Mestrado, pelas contribuições durante todo o trabalho.

A todos os funcionários da FACAPE/UFGD, em especial à Suzana.

Aos meus ex-alunos, bem como aos seus responsáveis, por terem permitido que eu utilizasse seus textos em minha pesquisa.

Ao diretor Cícero, pelas valiosas contribuições e por ter permitido que este trabalho fosse desenvolvido na E. M. Francisco Meireles.

Às coordenadoras da E. M. Francisco Meireles e ao professor Pedro, por terem aceitado fazer parte da realização deste trabalho.

Aos demais funcionários da E. M. Francisco Meireles, em especial à secretária Marciane, pela força durante toda a realização deste trabalho.

À Rosa e família, bem como aos amigos do Residencial Rio Branco, pela força, oração e ajuda que permitiram que eu trilhasse mais esta etapa do meu caminho.

Às demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES pela bolsa de professora da Educação Básica na E. M. Francisco Meireles.

RESUMO

Preconceito e intolerância: uma análise semiótica de textos produzidos por alunos indígenas é um trabalho de análise semiótica cujo objetivo é investigar como aparecem as marcas de preconceito e intolerância nos textos escritos de alguns alunos do 9º ano da Escola Municipal Francisco Meireles, situada no Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, ao lado da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Dezesseis textos, produzidos por 8 estudantes, em situações cotidianas de sala de aula, servem de corpus para esta pesquisa. Para tal análise, busca-se na teoria semiótica o aporte teórico para destacar as principais marcas de preconceito e de intolerância por que passam esses alunos ainda hoje, em 2011, mais de 20 anos depois de promulgada a Constituição Federal que garante o respeito às diferenças culturais. A partir dessas análises também é possível discutir aspectos da identidade desses sujeitos, tantas vezes silenciados pela história do nosso país. No Município de Dourados, apesar da proximidade entre a zona urbana e a Reserva Indígena, é visível como essa população é discriminada e como isso afeta sua vida e sua identidade.

Palavras-Chave: Discriminação. Indígena. Intolerância. Preconceito. Semiótica.

ABSTRACT

Prejudice and intolerance: a semiotic analysis of texts produced by indigenous students is a work of semiotic analysis whose objective was to investigate how prejudice and intolerance marks appear in written texts produced by students of the 9th year of the Municipal School Francisco Meireles, located in the municipal district of Dourados, Mato Grosso do Sul, near the Indigenous Reservation Francisco Horta Barbosa. Sixteen texts, produced by 8 students, in daily situations of classroom, was the corpus for this study. For the analysis of these texts, it was looked for in the semiotic theory the theoretical frame to highlight the main prejudice and intolerance marks which those students face still today, in 2011, more than 20 years after the promulgation of the Federal Constitution that guarantees the respect to the cultural differences. Starting from those analyses, it is also possible to discuss aspects of the identity of those subjects, so many times silenced by the history of our country. In the municipal district of Dourados, in spite of the proximity between the urban zone and the Indigenous Reservation, it is visible how that population it is discriminated and the way this affects its life and its identity.

Key Words: Discrimination. Indigenous. Intolerance. Prejudice. Semiotics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS	13
1.1 Povos indígenas brasileiros	13
1.1.1 A presença indígena em Dourados-MS	16
1.2 Identidade	17
1.2.1 Identidade indígena.....	19
1.2.2 Identidade étnica.....	21
1.3 Preconceito e intolerância.....	24
1.4 Semiótica	28
2 MATERIAL E MÉTODOS.....	34
3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS PELOS ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES	37
3.1 Análise dos textos do Informante 1 (Terena)	39
3.2 Análise dos textos do Informante 2 (Terena)	43
3.3 Análise dos textos do Informante 3 (Guarani).....	48
3.4 Análise dos textos do Informante 4 (Guarani).....	53
3.5 Análise dos textos do Informante 5 (Guarani).....	57
3.6 Análise dos textos do Informante 6 (Guarani/Terena)	61
3.7 Análise dos textos do Informante 7 (Kaiowá).....	65
3.8 Análise dos textos do Informante 8 (Kaiowá).....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a forma como os alunos indígenas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Meireles se veem perante o tratamento recebido por parte da população não-indígena. Para tanto, foi realizada uma pesquisa orientada para a análise semiótica de alguns textos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa.

A Escola Municipal Francisco Meireles possui características que a torna diferente das demais escolas do município de Dourados-MS: seu corpo discente é formado por 97,5% de alunos indígenas, provenientes de três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena.

Essa escola, mais conhecida como Escola da Missão, atende em sua quase totalidade a alunos indígenas, é ligada à Missão Evangélica Caiuá e seu quadro de funcionários é mantido pela Prefeitura Municipal de Dourados-MS. Nela atuam 19 professores indígenas e 23 professores não-indígenas. Já a equipe de limpeza e secretaria é toda composta por funcionários indígenas. O seu diretor é não-indígena e o quadro de coordenadoras é composto por duas coordenadoras indígenas e uma não-indígena. Uma parte significativa desse quadro de funcionários é composta por missionários ligados à Missão Evangélica Caiuá.

Como a escola atende a alunos pertencentes a três etnias diferentes e também alunos não-indígenas, usa o seguinte critério para a divisão das turmas: até o 7º ano do Ensino Fundamental, as turmas são formadas basicamente de acordo com a etnia – alunos Kaiowá e Guarani ficam em uma mesma turma; os Terena e os não-indígenas ficam em outra. No caso de alunos mestiços,¹ seguem as informações deixadas pelos pais no ato da matrícula. A partir do 8º ano acaba a divisão por etnia. Segundo a coordenação da escola, essa divisão se justifica pelo trabalho com projetos voltados para cada etnia até o 5º ano do Ensino Fundamental e pelo estudo das línguas indígenas no 6º e no 7º ano do Ensino Fundamental. No 8º ano e no 9º ano, busca-se, com o fim da divisão por etnia, um maior entrosamento entre os alunos, já que vivem todos juntos na mesma reserva indígena.

O quadro de alunos matriculados na escola no ano de 2010 era de 850 alunos, sendo que 21 eram alunos não-indígenas.

Contudo, apesar de seu quadro discente ser composto por 97,5% de alunos indígenas, a Escola Municipal Francisco Meireles não é considerada oficialmente uma escola

¹ Designação que os próprios alunos dão ao referirem-se aos filhos de casamentos interétnicos.

indígena, como fica evidente na Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), denominada Resolução CEB nº 3, de 10/11/99, no art. 2º, ao afirmar que constituem elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena:

- I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de Estados ou Municípios contíguos;
- II – a exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV – a organização escolar própria;
- V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999, n.p.).

A Escola Municipal Francisco Meireles não se encaixa neste perfil, pois está localizada fora da reserva indígena.

As características da escola indígena são reforçadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que foi publicado pelo MEC, em 1998, e tem a finalidade de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, respeitando a diversidade cultural e a língua materna. Ele busca esclarecer e incentivar a pluralidade e a diversidade das programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. Na sua elaboração contou com a participação de professores e lideranças indígenas de etnias e línguas diferentes, de várias regiões do Brasil, e de vários educadores, especialistas e instituições, indígenas e não-indígenas, envolvidos com a questão da escola indígena. Este documento ressalta que a escola indígena tem como características o fato de ser:

- a) comunitária – é conduzida pela comunidade indígena;
- b) intercultural – deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, além de respeitar as diferenças identitárias e étnicas;
- c) bilíngue/multilíngue – a língua é um dos principais traços identificatórios das comunidades indígenas, ainda que seja usada apenas em alguns rituais, no caso de comunidades que são consideradas hoje monolíngues;
- d) específica e diferenciada – é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena.

O RCNEI é o equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizados nas escolas não-indígenas e pode ser utilizado tanto nas séries ou ciclos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental. É dividido em duas partes: na primeira, são apresentados os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena; e na segunda, são fornecidas referências para a prática curricular dos professores indígenas e não-indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

Suas propostas são:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- b) refletir as novas intenções educativas;
- c) apresentar os princípios mínimos necessários para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

Ressalte-se, porém, que sua função não é normativa, e, sim, formativa. Nele, os profissionais encontrarão subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que buscam atender aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas. Assim, como nos PCNs, é necessário fazer uma adaptação a cada realidade particular, principalmente levando-se em conta as diferenças culturais entre os vários povos indígenas brasileiros.

Apesar da existência de leis sobre a necessidade de uma educação específica, como a citada por Severo (2008) sobre a educação no Estado de Mato Grosso do Sul, Lei 2.787 de 27/12/2003, que dispõe como elemento básico da formação da escola indígena o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, na prática há enormes conflitos e contradições a serem superadas. O RCNEI, neste ponto, é uma tentativa de diminuir a distância entre a lei e a prática.

No caso da Escola Municipal Francisco Meireles, quanto ao uso da língua, percebe-se que muitos alunos não aprenderam a falar a língua indígena em casa, sendo monolíngues em Português. Outros são falantes da língua portuguesa e conseguem entender a língua indígena utilizada em sua comunidade, mas não conseguem falar nessa língua; e há também aqueles que mesmo sendo falantes da língua preferem dizer que não sabem falar nem entendem os falantes da língua indígena. Por outro lado, é interessante observar que alguns missionários que atuam na escola procuram utilizar em algumas atividades da escola tanto a língua portuguesa quanto a língua indígena.

Outro aspecto que diferencia a Escola Municipal Francisco Meireles de muitas outras é que o recreio e as aulas de Educação Física dos alunos acontecem também na área externa da escola, promovendo maior socialização entre os alunos das diversas turmas e um maior senso de responsabilidade.

Além disso, acontecem na escola encontros quinzenais, denominados “Problemas relativos à adolescência à luz da Bíblia”, para tratar de vários problemas que envolvem os alunos nesta etapa de suas vidas. Nessa atividade são trabalhados diversos temas: desde o respeito ao próximo, a sexualidade, até os problemas que surgem na escola ou na sociedade, como por exemplo, a violência, o uso do álcool, as drogas... Para a realização desses encontros, a escola é dividida, no turno da manhã, em dois grandes grupos, que participam desse momento coletivo. Para conduzir essa atividade, a escola conta com o apoio dos professores, de missionários e de outras pessoas habilitadas para trabalhar o tema escolhido.

No entanto, como a escola está situada na zona rural, tem suas atividades prejudicadas nos períodos chuvosos, já que as estradas que dão acesso a ela são de terra e muito esburacadas, impedindo que os ônibus busquem os alunos que moram nas aldeias. Nesses dias faltam muitos alunos, impossibilitando, muitas vezes, que os professores executem os seus planejamentos de aula como haviam programado, principalmente as atividades que exigem a participação em grupos. Por este motivo, o professor das turmas analisadas não conseguiu recolher de todos os alunos um exemplar de cada texto trabalhado durante as aulas de produção de texto.

Para atingir o objetivo deste trabalho, durante a execução da pesquisa, buscou-se obter os seguintes objetivos específicos: analisar, por meio de textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Meireles, como percebem o preconceito e a intolerância à sua cultura; observar como se dá o relacionamento entre alunos de etnias diferentes, estudando numa mesma turma; e fazer um levantamento de como estes alunos se posicionam perante o tratamento que o restante da sociedade lhes oferece. Ao final, será deixado um exemplar desta dissertação à disposição, na escola, para que os professores e demais envolvidos na educação desses alunos possam repensar e discutir o papel da escola na formação de cidadãos capazes de superar preconceitos e intolerância, capazes de lutar por seus direitos, inclusive o de manter vivos os elementos característicos de suas culturas.

Para tanto, o desenvolvimento desta dissertação se divide em três capítulos, do 1 ao 3. No primeiro capítulo, fala-se um pouco sobre a presença dos povos indígenas no Brasil e em Dourados-MS, salientando as mudanças pelas quais eles passaram nos mais de 500 anos de história do Brasil. Ainda no primeiro capítulo, destacam-se as contribuições de vários

teóricos sobre o tema identidade e sobre a teoria semiótica e os percursos utilizados para a análise dos textos aqui estudados. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada durante a realização desta pesquisa. No terceiro capítulo, são apresentadas as análises dos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Por fim, são apresentadas as conclusões.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para analisar os textos produzidos pelos alunos da Escola Municipal Francisco Meireles é importante evidenciar alguns conceitos utilizados neste trabalho. Para tanto, mantém-se um diálogo constante com autores que tratam desses assuntos.

1.1 Povos indígenas brasileiros

A situação dos povos indígenas brasileiros é permeada por diversos problemas: redução de sua população, desigualdade social, desprezo, silenciamento, preconceito e intolerância. Para Borges, Medeiros e d'Adeski (2002), por motivos históricos e econômicos, a desigualdade social e o preconceito atingem principalmente os negros e os índios.

Segundo Luciano (2006, p. 17), “[...] escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males [...]” provocados pela colonização foram responsáveis pela redução drástica da população indígena brasileira.

Ainda hoje, em pleno século XXI, a população sobrevivente enfrenta grandes dificuldades para se firmar como povos de direitos e deveres, diante de uma sociedade que apresenta visões tão distorcidas da realidade. Em sua obra, Luciano (2006) apresenta três visões do não-indígena a respeito do indígena:

- Visão romântica: ser ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, incapaz de entender a cultura do branco. Visão que, segundo o autor, perdura ainda na atualidade e vê o indígena como um ser que necessita de proteção, por não conseguir se defender (visão paternalista). Para exemplificar, ele cita a relação mantida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com os indígenas.

- Visão do índio cruel, bárbaro, selvagem: sustentada ainda hoje por grupos que têm interesse pelas terras indígenas. O indígena é considerado, nesta visão, como atraso para o desenvolvimento econômico do país.

- Visão mais cidadã do índio: é sustentada pelo respeito aos modos próprios de vida dos indígenas, suas culturas, civilizações e valores. Julga que o indígena tem direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo.

Ao idealizarem o indígena, as duas primeiras visões só contribuem para mantê-lo numa situação de inferioridade, negando-lhe voz e oportunidade de revelar sua verdadeira identidade. As diferenças culturais não são tratadas com o devido respeito. Uma cultura julga-se superior à outra. Acresce aí o fato de que “Estereotipados como selvagens, a história tem mostrado que eles são assassinados, explorados e perseguidos. Trata-se de uma violência que esconde o preconceito de um país que não assume sua pluriétnicidade” (GUERRA, 2010, p. 45).

Já a terceira visão está mais ligada à realidade, principalmente no que diz respeito às lutas dos povos indígenas em relação às suas terras, ao direito de preservarem suas culturas, a uma educação diferenciada, como é proposto no RCNEI.

Um dos objetivos deste documento é oferecer subsídios para “[...] a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas” (BRASIL, 1998, p. 13). Espera-se, com isso, promover o respeito pelas diferenças étnicas, culturais e identitárias dos diversos povos indígenas brasileiros.

Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação construída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; [...] o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento do direito como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 21).

Com base no exposto até aqui, nega-se o mito de uma única identidade indígena. São várias identidades que são formadas e transformadas nas relações estabelecidas diariamente entre os membros de um mesmo grupo e/ou com pessoas de outros grupos, outras culturas, indígenas ou não. Ressalte-se que tais relações não se dão apenas no “face-a-face”, já que a tecnologia permite outras formas de contato – televisão, celular, Internet e outros meios.

É necessário observar também que, segundo Limberti (2009, p. 43), “a partir do contato intercultural, a identidade passa a possuir vários tipos de assimetrias: étnicas, sociais, políticas, que se hierarquizam segundo seu grau de legitimidade”.

Tais assimetrias interferem diretamente no modo de ser e na cultura de cada um. Portanto, não é possível esperar uma cultura totalmente pura. Os povos indígenas, a partir do contato com outros povos, deixaram suas marcas nesses povos e também receberam marcas dessas outras culturas.

Guerra (2010, p. 36) cita Derrida (2001) para afirmar que “não há sujeito que não seja perpassado, atravessado por outros sujeitos, pela alteridade que o torna híbrido e complexo”.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (Funasa),² a população indígena brasileira é composta atualmente por 600.518 pessoas, distribuídas em 4.774 aldeias em 24 estados brasileiros (dados referentes a 1º de julho de 2010 e são relativos aos indígenas cadastrados no Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena – Siasi). Esta população está assim distribuída nas regiões brasileiras:³ 46,0% vivem na Região Norte; 25,7%, na Região Nordeste; 17,6%, na Região Centro-Oeste; enquanto apenas 10,7% vivem nas regiões Sul e Sudeste.

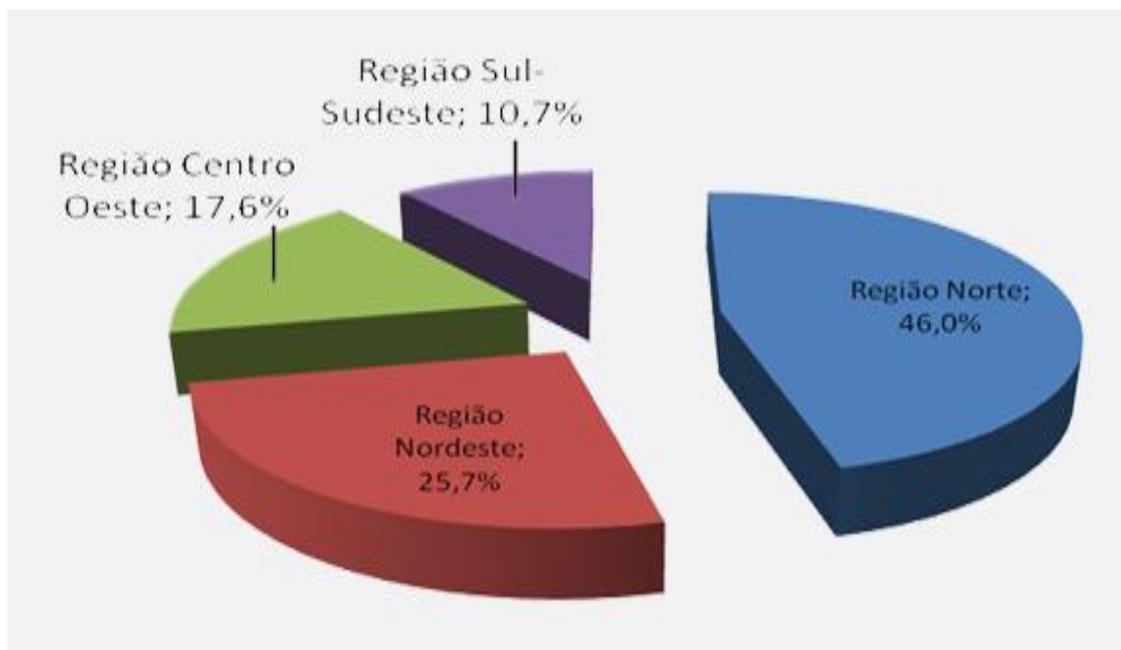


GRÁFICO 1 - Distribuição proporcional (%) da população indígena por região do Brasil, 2010.
Fonte: Funasa/Siasi, 2010.

² FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE – FUNASA. Quantitativo de pessoas: banco de dados. Disponível em: <http://sis.funasa.gov.br/transparencia_publica/siasiweb/layout/quantitativo_de_pessoas_2010.asp>. Acesso em: 15 dez. 2010.

³ FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE – FUNASA. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena – SIASI. Demografia dos Povos Indígenas: banco de dados. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Como se pode observar, a região centro-oeste é a terceira maior região brasileira no que se refere à concentração de população indígena no Brasil.⁴ No entanto, a falta de respeito às diferenças culturais faz com que muitos indígenas ainda sejam vítimas de diversas situações de preconceito e intolerância.

1.1.1 A presença indígena em Dourados-MS

A reserva indígena de Dourados foi criada, segundo Troquez (2006), em 1917, mas só obteve o título definitivo em 1965. Fazem parte dessa reserva, de acordo com dados fornecidos pela Funasa, as aldeias: Bororó, Jaguapiru, Panambizinho e Porto Cambira.

A população indígena de Dourados está assim dividida, segundo dados da Funasa, regional de Dourados:

TABELA 3
Quantitativo de pessoas por etnia e aldeia

Etnia	Aldeias				Total
	Bororó	Jaguapiru	Porto Cambira	Panambizinho	
Guarani	617	1834	5	5	2461
Kadiweu	-	3	-	-	3
Kaiowá	5158	1699	61	328	7246
Não-indígena	10	68	-	-	78
Terena	123	2228	5	-	2356
Total	5908	5832	71	333	12144

Fonte: Dados fornecidos pela Funasa, regional de Dourados, em 23 de abril de 2010.

Para a realização desta pesquisa, são analisados textos de alunos moradores da Aldeia Jaguapiru. Uma das características peculiares desta aldeia é o fato de estar:

[...] em contiguidade com o perímetro urbano do município de Dourados, com limites adjacentes, cortada longitudinalmente por uma rodovia que liga Dourados ao município de Itaporã, posição geográfica que favorece o contato constante e próximo entre os índios e não-índios, quer pelas idas constantes à cidade, quer pelo envolvimento com posseiros que circundam a área (LIMBERTI, 2009, p. 26).

⁴ Esse número, segundo a Funasa, é relativo aos indígenas residentes em aldeias; não são contados aqueles residentes em centros urbanos.

É importante salientar que na Reserva Indígena de Dourados habitam povos de três etnias: Guarani (Ñandeva), Kaiowá e Terena, além de uma minoria Kadiweu. Troquez (2006) chama a atenção para o fato de que há, ainda, a presença de não-indígenas vivendo dentro dessa reserva e no seu entorno. Com isso, de acordo com Pereira, eles mantêm entre si “redes de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema” (PEREIRA, 2004a, p. 274).

Troquez (2006) salienta ainda que apesar de alguns estudiosos afirmarem que a convivência dentro da reserva seja pacífica, outros afirmam que existe uma série de conflitos de origem étnica.

Um dos fatores que também contribui para que a convivência não seja tão pacífica é que:

[...] internamente, a aldeia de Dourados enfrenta dificuldades intransponíveis. É pequena, seu território é exíguo, prensado entre a área urbana e a rural. Isolados dos outros grupos e subgrupos, os índios enfrentam essa situação desfavorável desde a época do ciclo da erva-mate, quando foram colocados nas áreas exploradas, em função do critério simplista da observação do montante populacional, da aparência física e do modo de vida (LIMBERTI, 2009, p. 25).

Os problemas internos são agravados, segundo Troquez (2006), por conflitos de lideranças internas, violência e suicídio. A autora acredita ainda que tais problemas sejam frutos da falta de respeito às especificidades étnicas e culturais e da negação aos direitos legítimos dos povos indígenas, especialmente o direito a terra.

Segundo Limberti (2003, p. 117), “[...] as modalizações resultantes de situações de *diferença* produzem, nos sujeitos, estados passionais circunscritos a um conjunto que oscila, em graus de tensividade, entre a tolerância e a intolerância.” Esses graus de tensividade são incontestáveis nos textos analisados neste trabalho.

1.2 Identidade

Antes de falar em identidade indígena, é necessário definir o que é entendido por identidade. Falar em uma identidade fixa é negar todas as transformações por que passam os povos e a sua ação na sociedade. O que os autores dizem sobre isso?

Para Ricoeur (2008), a identidade se revela no discurso. Este autor faz uma distinção entre identidade *mesmidade* e identidade *ipseidade*. A primeira é aquela que faz com que a pessoa se reconheça com outros grupos semelhantes. Já a segunda é aquela que faz com que uma pessoa seja única. O sujeito ético (identidade *ipseidade*) é constituído sobre a tríplice base – linguística, prática e narrativa. É “[...] aquele que pode designar a si mesmo como autor de suas palavras, agente de suas ações, personagem de narrativas contadas sobre ele ou para ele” (RICOEUR, 2008, p. 13). Acresce aí o que diz Landowski (2002) em sua obra *A presença do outro*. Segundo este estudioso:

[...] o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele. Assim, quer a encaremos no plano da vivência individual ou como será o caso aqui – da consciência coletiva, a emergência do sentimento de “identidade” parece passar necessariamente pela intermediação de uma “alteridade” a ser construída (LANDOWSKI, 2002, p. 3-4).

Hall (2003) chama a atenção para a necessidade de se considerar o contexto histórico da pós-modernidade para entender melhor como a identidade está se desenvolvendo atualmente. Deixa claro que as mudanças ocorridas no final do século XX afetam não só as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, mas está mudando a própria identidade pessoal do indivíduo, está descentrando-o tanto do seu lugar no mundo quanto de si mesmo. É a chamada crise de identidade.

Ainda, Hall (2003) apresenta três concepções de identidade distintas:

- a) sujeito do iluminismo: é um sujeito unificado;
- b) sujeito sociológico: é um sujeito formado na interação com outras pessoas e a sociedade. Ele o classifica como um sujeito unificado e predizível;
- c) sujeito pós-moderno: não tem uma identidade fixa, ela é formada e transformada continuamente.

Não se pode esperar que o indígena volte a ser exatamente como era em 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil. Assim como o restante da sociedade, eles também sofrem os efeitos da globalização. Quando se fala em resgate da identidade se fala em valorização de sua origem, de sua cultura, de sua etnia, o resgate de suas tradições, de suas línguas. Enfim, de dar ao indígena “[...] o direito de continuar perpetuando seus modos

próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, a tecnologias e aos valores do mundo como um todo” (LUCIANO, 2006, p. 36).

Bauman (2005, p.35) afirma que com a globalização “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. No caso dos povos indígenas, pode-se afirmar que o contato com outras culturas abre-lhes novas portas, principalmente com o avanço tecnológico. No entanto, coloca em risco a manutenção de muitos de seus traços culturais. Cabe a cada um, nas atuais circunstâncias, decidir o quanto vai assumir da cultura do outro, como vai fazer isso e o quanto vai preservar de sua própria cultura.

1.2.1 Identidade indígena

Luciano (2006) chama a atenção para o fato de que há uma enorme diferença entre os habitantes do Brasil, antes da chegada dos portugueses, e os que aqui hoje habitam, não só em termos de número, mas, principalmente em termos de cultura, espírito e de visão do mundo sobre passado, presente e futuro. “[...] os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil” (LUCIANO, 2006, p. 18).

O autor explica que a denominação de índios foi dada aos habitantes nativos desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo. Ainda hoje, é comum encontrar pessoas que usam o termo de forma pejorativa e que têm uma visão deturpada sobre os povos indígenas, muitas vezes vistos de forma homogênea e preconceituosa, como fica evidente neste outro trecho sobre a visão que muitos brasileiros têm do índio, como “[...] um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros, ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo de pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances” (LUCIANO, 2006, p. 30).

Nesta obra, ele apresenta dados da Funasa indicativos de que a população indígena em 2006 era de pouco mais de 300.000 habitantes, falantes de cerca de 180 línguas.

Devido a pressões políticas, religiosas, econômicas ou por terem sido despojados de suas terras, alguns povos indígenas foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência. Como o termo índio, ou indígena, era visto de forma pejorativa, os indígenas preferiam negá-lo, provocando, assim, a negação da própria identidade.

Na década de 1970, com o surgimento do movimento indígena organizado, os povos indígenas decidiram manter o termo índio ou indígena como forma de:

[...] identidade que une, articula, viabiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes. [...] De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns (LUCIANO, 2006, p. 30-31).

Ressalte-se, no entanto, que ainda há uma distância muito grande entre o que apresenta a lei e a realidade de muitos povos brasileiros. Percebe-se que muitas conquistas são inviabilizadas por diferenças entre os grupos e, exatamente por, muitas vezes, não haver respeito às diferenças é que acontecem várias situações de preconceito e de intolerância.

Outro fenômeno importante ocorreu a partir da década de 1990, conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”, em que os indígenas começaram a reassumir e recriar suas tradições. A produção do RCNEI é fruto dessa valorização da própria identidade, da busca de uma escola que respeite suas diferenças e que valorize sua cultura, suas línguas, seus costumes. Os diversos povos indígenas buscam:

[...] o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 21).

No RCNEI, fica claro que “[...] as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria.” (BRASIL, 1998, p. 116). Conclui-se, portanto, que a língua é uma das principais marcas de identificação de um povo.

1.2.2 Identidade étnica

A identidade étnica é responsável pelo sentido de pertencimento a um determinado grupo e influencia no modo de agir das pessoas. Por ser de natureza política, a identidade étnica:

[...] se constitui mediante relações de contraste que podem contrapor concepções, valores, intencionalidades, projetos e estratégias. A identidade étnica coloca-se assim, como uma categorização que resulta também da confrontação do poder: poder de impor uma visão de mundo, impor comportamentos e significados, impor domínio de territórios, impor controle dos meios de produção.

A identificação étnica é, assim, processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou nega pertencimentos, que recria e modifica significados, que denota propósitos e intencionalidades (MARKUS, 2006, p. 32).

No caso de Dourados-MS, ao falar em identidade étnica é preciso levar em consideração a situação vivenciada pelos indígenas da Reserva Indígena de Dourados. São três etnias, além dos não-indígenas, dividindo um mesmo espaço que, como já foi dito, é insuficiente e acaba gerando conflitos. Cada etnia tem suas próprias características.

São traçados aqui brevemente os perfis das três etnias que compõem a Reserva Indígena de Dourados: Guarani, Kaiowá e Terena.

Os Guarani compõem o maior grupo indígena do Brasil, segundo Chamorro (2008). Ela afirma que essa população era composta, em 2008, por 35.000 indivíduos, sendo que 80% dela vivia no Mato Grosso do Sul. Esta autora chama a atenção para o fato de que a maioria dessa população vive “confinada” em pequenas reservas ou aldeias, dividindo espaço, muitas vezes, com outras etnias, como é o caso de Dourados-MS.

De acordo com Lourenço (2008), existem três grupos de Guarani: Nãndeva, Kaiowá e M'bya. Os dois primeiros compõem a Reserva indígena de Dourados.

Chamorro (2008) apresenta, em sua obra, a possível trajetória dos grupos guarani e afirma que a cultura material guarani pode ser considerada, devido aos materiais coletados até o momento pela arqueologia, homogênea no tempo e espaço. Por outro lado, ela chama a atenção para o fato de que há alguns enganos quanto aos costumes dos povos guarani, por exemplo:

A análise do equipamento material e das informações etno-históricas mostram quão falsa é a idéia de que a dieta dos povos guarani era pobre e baseada principalmente na caça e na pesca. Ao contrário, a análise revela

que eles praticavam uma agricultura de roça de grande rendimento e que essa era sua base alimentar, complementada com produtos obtidos na coleta de vegetais e animais, na pesca e na caça de mamíferos, aves e répteis (CHAMORRO, 2008, p. 41-42).

Ela afirma que o empobrecimento na dieta guarani está ligado à colonização, que trouxe além dessa perda, a perda de autonomia política e de complexidade social. Do contato com o colonizador resultou ainda uma significativa diminuição da população indígena:

[...] provocada pelo trabalho escravo, massacre, uso descontrolado de contraceptivos, aborto, infanticídio e suicídio. Particularmente para as mulheres, ter descendência nessas condições deploráveis de vida se tornou uma experiência tão terrível que optavam por dar fim a seus descendentes naturais (CHAMORRO, 2008, p. 45).

A organização social dos Guarani, segundo Chamorro (2008) era baseada na família extensa, de linhagem patrilinear ou grupo macrofamiliar, habitando a casa comunal. Viviam congregados em povoados de 100 a 200 famílias. Pereira (2004) fala em “Fogo doméstico” que, segundo ele, é a unidade mínima fundamental, que ordena as relações sociais no nível microssociológico e tece as malhas do tecido social. Além disso, “o fogo tem ainda grande importância para o desenvolvimento das atividades produtivas, como agricultura, caça, pesca e coleta” (PEREIRA, 2004, p. 55). Esse autor afirma que o “Fogo doméstico” tem como núcleo central o casal, seus filhos e agregados. Ele ressalta, porém, que há grande dinamismo na formação do “Fogo doméstico”, devido, principalmente, à grande instabilidade nos casamentos. Acresce a esta informação o fato de que:

Para os Guarani, todo o seu sistema de vida está assentado em um universo místico-religioso em que os indivíduos encontram sentido existencial. Nesse mundo internacionalizado, buscam seus referenciais interpretando, reinventando, resignificando sentidos ou mesmo abrindo novas perspectivas, especialmente diante dos impositivos da realidade circundante, que envolve, de forma diferenciada, cada comunidade guarani, e as desafia a transformarem-se e reinventarem cotidianamente. A interação com a sociedade envolvente imprime dinâmicas diferenciadas a cada comunidade, de modo que, no caso da Reserva de Dourados, podemos falar de várias comunidades Guarani/Ñandeva e Guarani/Kaiowá dentro do mesmo espaço geográfico e supostamente cultural (LOURENÇO, 2008, p. 54).

Pereira (1999) traça em sua dissertação algumas características que distinguem os Guarani/Ñandeva dos Guarani/Kaiowá. Dentre elas, destaca-se a relação que mantém com o espaço territorial. Para os Guarani/Ñandeva essa relação com um território específico não é tão precisa quanto o é para o Guarani/Kaiowá, que possui uma noção mais precisa do que seja o território ocupado por uma parentela ou parentelas. De acordo com este autor, os

Guarani/Ñandeva “[...] costumam se dispersar por diversas áreas (por exemplo, nas áreas Kaiowá de Mato Grosso do Sul ou Kaingang do sul do Brasil)” (PEREIRA, 1999, p. 15). Para ele, a distinção entre esses dois grupos torna-se ainda mais difícil em Dourados-MS devido à inserção dos Terena no território ocupado pelos Guarani, tornando-se uma distinção mais social do que étnica.

O modelo hegemônico de 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 mais apegados aos seus próprios valores, enquanto os Ñandeva constituiriam uma categoria intermediária entre Kaiowá, com quem o parentesco linguístico e cultural é indisfarçável, e os Terena, entre os quais realizam preferencialmente suas escolhas matrimoniais (PEREIRA, 1999, p. 16).

Os Terena chegaram a Dourados-MS, por volta de 1920, logo após a criação da Reserva Indígena de Dourados “[...] pelo Decreto n. 404, de 03 de setembro de 1917, compreendendo uma área de 3.539 hectares” (LOURENÇO, 2008, p. 57). Ressalte-se, porém, que, de acordo com esta estudiosa, a escolha da área da reserva foi totalmente arbitrária e que ela foi criada para abrigar apenas índios Guarani:

[...] os índios Terena, considerados mais habilidosos na agricultura e, portanto, “mais desenvolvidos”, foram trazidos para ensinar aos Guarani essas atividades laborais e também para colaborar com a sua integração mais rápida à sociedade local (LOURENÇO, 2008, p. 29).

Lourenço (2008) critica o fato de nunca ter sido buscada a autonomia dos indígenas. Ela afirma que “[...] as atividades acabaram sendo sempre voltadas para as demandas da economia regional, como a extração de madeira, abertura de pastagens e arrendamentos, invariavelmente degradantes das áreas reservadas aos índios em proveito da expansão daquela economia” (LOURENÇO, 2008, p. 80).

Esta estudiosa afirma que a política indigenista da época incentivou a entrada de outras pessoas na Reserva, favorecendo, assim, a chamada mestiçagem, “[...] como estratégia para a promoção mais rápida da integração, especialmente dos Guarani/Kaiowá, aos costumes da sociedade local e nacional” (LOURENÇO, 2008, p. 66).

Este fator, dentre outros, e a atuação de muitos atores sociais não-indígenas nas aldeias, citados por Pereira (2009) contribuíram para a transformação identitária Terena. Por outro lado, ele critica a visão de que os Terena teriam passado por um processo de perda cultural, porque nessa visão a cultura é apresentada como “[...] um conjunto de artefatos e não por feixes de relações, cujos sentidos são negociados e ressignificados” (PEREIRA, 2009, p.

117). Ele apresenta como sendo uma característica dos Terena o fato de serem abertos à cultura exterior. Ressalta, porém, que essa característica foi utilizada na tentativa de integrar, principalmente os Guarani Kaiowá à chamada sociedade nacional.

As sociedades indígenas, no entanto, vêm mostrando que sua resistência não está centrada na possibilidade de elas absorverem ou não elementos da cultura dominante, mas sim na forma como esses elementos podem ser rearticulados positivamente por elas (CHAMORRO, 2008, p. 54).

Esta rearticulação está presente nos textos analisados neste trabalho, principalmente no que diz respeito ao fato de, mesmo buscando alguns bens ditos característicos da cultura não-indígena, manterem traços da preservação de suas culturas.

1.3 Preconceito e intolerância

Tendo em vista o desconhecimento por parte da sociedade brasileira a respeito de quem realmente são os povos indígenas, como vivem e o que pensam, percebe-se que os indígenas foram e ainda são vítimas de várias situações de preconceito e intolerância.

É importante esclarecer os sentidos em que essas palavras são utilizadas neste trabalho, para que se possa entender como tais marcas aparecem nas produções de textos dos alunos indígenas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Meireles.

O Dicionário Michaelis traz a seguinte definição para o vocábulo preconceito:

Pre.con.cei.to *sm* (pré + conceito) **1** Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados. **2** Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independentemente de experiência ou razão. **3** Superstição que obriga a certos atos ou impede que eles se pratiquem. **4** *Sociol* Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos. *P. de Classe*: atitudes discriminatórias incondicionadas contra pessoas de outra classe social. *P. racial*: manifestação hostil ou desprezo contra indivíduos ou povos de outras raças. *P. religioso*: intolerância manifesta contra indivíduos ou grupos que seguem outras religiões (MICHAELIS, 1998, p. 1684).

Já o vocábulo intolerância não traz um sentido completo para este trabalho. O dicionário Michaelis assim o define: “**In.to.le.rân.cia** *sf* (*lat intolerantia*) **1** Falta de tolerância. **2** Qualidade de intolerante. *I. medicamentosa*: impossibilidade orgânica de tolerar certos medicamentos” (MICHAELIS, 1998, p. 1172).

Para melhor compreensão do termo intolerância, é interessante observar o conceito de intolerantismo, assim definido por este mesmo dicionário: “**In.to.le.ran.tis.mo SM** (*intolerante+ismo*) Sistema dos que não admitem opiniões ou crenças opostas às suas” (MICHAELIS, 1998, p. 1172). Desse modo, destaca-se que o termo intolerância é empregado, neste trabalho, como sinônimo de falta de respeito ao outro e às suas crenças, ou seja, atitude que surge do preconceito.

A partir destes conceitos é possível perceber que o preconceito surge da falta de conhecimento adequado sobre os mais diversos assuntos e é capaz de levar o indivíduo a cometer atos de intolerância. Em seus trabalhos sobre intolerância linguística, Barros (2009, n.p.), ao fazer a distinção entre as duas etapas dos percursos passionais do sujeito intolerante, afirma que o preconceito é aquela etapa em que “[...] o sujeito se torna malevolente em relação ao outro, que, ‘diferente’, não cumpriu o contrato de identidade, e benevolente em relação à pátria, aos iguais, aos idênticos.”

Neste trabalho, é analisado o preconceito que, muitas vezes, é fruto do desconhecimento de quem são os povos indígenas habitantes do território brasileiro e o que pode fazer com esses povos sejam vistos de forma pejorativa ou romântica e detentores de uma cultura inferior, ou seja, são negadas completamente as diferenças culturais.

Leite (2008) afirma que, apesar de preconceito e intolerância parecerem sinônimos, pode-se, a partir de um exame mais detido, perceber que são diferentes. Segundo ela, é o preconceito que leva à intolerância.

Preconceito é a ideia, a opinião ou sentimento que pode conduzir o indivíduo à *intolerância*, à atitude de não admitir opinião divergente e, por isso, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações. Isso indica uma primeira diferença: o traço semântico mais forte registrado no sentido de *intolerância* é ser um *comportamento*, uma *reação explícita* a uma ideia ou opinião contra a qual se pode objetar. Não constitui, simplesmente, uma discordância tácita. Um *preconceito*, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica (LEITE, 2008, p. 20 - grifos da autora).

Para Van Dijk (2008, p. 135) “[...] as ideologias e os preconceitos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, da escrita e da fala”. No entanto, geralmente as pessoas afirmam taxativamente que não são preconceituosas, mas os seus discursos revelam os mais diversos tipos de preconceitos: consideram sua cultura superior à dos outros e têm muita dificuldade para aceitar as diferenças culturais.

O preconceito também pode ser fruto do racismo que, visto como ideológico, parte do princípio da:

[...] crença na existência das raças (branca, negra, indígena e oriental) e na possibilidade da superioridade de uma sobre as outras. A ideologia do racismo não se centra na ciência ou em uma necessidade imperativa da verdade: ela em si é uma verdade, uma verdade de um pequeno grupo que, pela força ou pelo convencimento (da repetição ou da cooptação) se torna imposta ou aceita como verdade legítima de todo um grupo social (PAULA, 2005, p. 89).

Bueno (2006) afirma que:

[...] o primeiro passo para o preconceito é a construção de um simulacro negativo do outro. Essa construção ocorre, para além do estranhamento inicial, de duas maneiras: a primeira, pelo conflito identitário em que, por exemplo, uma sociedade tenta assimilar o outro e este procura manter seus valores de origem [...] o segundo tipo de construção negativa do simulacro envolve a questão de aspectualidade (BUENO, 2006, p. 56).

Barros (2002, p. 64) define simulacro como “[...] objetos imaginários, que não têm fundamento intersubjetivo, mas, mesmo assim, determinam as relações intersubjetivas. O sujeito do estado estabelece uma relação fiduciária – de confiança, de /crer/ - com o simulacro que constrói”.

No caso da sociedade brasileira, é possível perceber que a imagem do indígena, construída por parte dos não-indígenas, em muitos casos, não condiz com a realidade. E, como Bueno (2006) afirma, constroem-se simulacros negativos. O indígena é representado como um ser preguiçoso, incapaz ou violento. Desse modo, difundem-se muitas atitudes preconceituosas, mesmo dentro das escolas. O indígena passa a ser visto como um atraso ou como um ser que precisa abandonar todos os seus costumes, sua cultura, sua identidade e assumir os modos de viver da sociedade não-indígena para ser aceito.

Devido a esse desconhecimento por parte da sociedade brasileira a respeito de quem são os povos indígenas, como vivem e o que pensam, percebe-se que os indígenas foram e ainda são vítimas de várias situações de preconceito e intolerância. São obrigados a, muitas vezes, para se protegerem, negarem a sua própria identidade.

Os problemas por que passaram e por que ainda passam, tais como os que já foram citados neste trabalho, como a desigualdade social, o desprezo e o silenciamento, fazem que sejam vítimas de muitas situações de preconceito e de intolerância.

Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) definem preconceito como sendo o ato de formular julgamentos a respeito de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo que ainda não conhece. As opiniões ou sentimentos adotados são irrefletidos, não têm fundamento ou razão.

Eles explicam, também, que não há culturas isoladas, puras e chamam a atenção para o fato de nenhuma delas ser inerte e autônoma.

Ao longo de suas experiências históricas, as culturas adotam e excluem elementos “estranhos”, isto é, vindos de outras experiências ou mundos culturais. Assim, todas as sociedades e grupos humanos estabelecem relações de semelhança e diferença com outros povos (BORGES; MEDEIROS; d'ADESKY, 2002, p. 8).

No entanto, como afirma Machado (2007), muitos autores tendem a naturalizar as diferenças entre os povos formadores da sociedade brasileira (indígenas, negros, portugueses, italianos, alemães, japoneses, dentre outros). Essa naturalização faz com que ocorra uma espécie de apagamento dos preconceitos existentes entre os povos. Transmite-se, assim, a “falsa” ideia de um convívio em perfeita harmonia com a natureza e entre eles.

A sociedade brasileira, segundo Borges, Medeiros e d'Adesky (2002), está cheia de casos de intolerância para com os mais diversos grupos que a compõem: religiosos, homossexuais, prostitutas, deficientes físicos, idosos, negros, indígenas, entre outros. Geralmente as ações de intolerância não se restringem às palavras, mas chegam a atos absurdos, como, por exemplo, a morte do índio Galdino ocorrida em Brasília no dia 20 de abril de 1997, que chocou todo o país. “Galdino Jesus dos Santos, liderança do povo indígena Pataxó Hã-Hã-Hãe, foi queimado vivo por jovens de classe média-alta, quando dormia num abrigo de ônibus, após ter participado de manifestações pelo dia do índio.”⁵

Nos textos dos alunos, essa intolerância fica visível quando dizem que algumas pessoas começam a falar baixinho uma para as outras ao vê-los passar pelas ruas da cidade de Dourados-MS, ou quando vão às lojas ou supermercados. Borges, Medeiros e d'Adesky (2002, p. 4) afirmam que “[...] a tolerância pode ser vista como uma importante ferramenta de luta contra todas as formas de discriminação [...]” sem, no entanto, significar que “[...] se deva aderir aos valores do outro”. É necessário apenas que se respeitem esses valores como uma expressão da diversidade.

⁵ GALDINO JESUS DOS SANTOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2009. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Galdino_Jesus_dos_Santos&oldid=23596264>. Acesso em: 18 set. 2009.

Bueno (2006) chama a atenção para o fato de que a intolerância pode ser entendida como um fazer malevolente (fazer o mal a um outro). Nesse sentido ela:

Pressupõe o preconceito que é a crença do sujeito (indivíduo, Estado, sociedade etc.) de que seus valores são bons e os valores do outro, ruins. Essa crença orienta a interpretação do sujeito em relação ao outro, em que se constrói a imagem negativa da alteridade. Em outras palavras, o sujeito interpretador é dotado de uma série de valores que ele reconhece e crê como seus e que servem de parâmetro para a sua interpretação, o seu julgamento e a sua ação (BUENO, 2006, p. 5).

Assim, é possível afirmar que as práticas preconceituosas e intolerantes da sociedade para com os indígenas se devem ao fato de que essa sociedade julga que seus valores e crenças são superiores aos dos indígenas, muitas vezes tratado como possuidores de uma cultura inferior que necessita ser modificada, adaptada à sociedade do não-indígena.

1.4 Semiótica

Para verificar como aparecem, nos textos dos alunos – sujeitos desta pesquisa –, as marcas de preconceito e de intolerância da sociedade em relação aos povos indígenas, buscou-se na teoria semiótica apoio para as análises dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Para isso, baseou-se nos estudos da semiótica de origem francesa, mais conhecida como teoria greimasiana.

A passagem do estudo da frase para o estudo do texto levou Greimas a fundar em 1966, segundo Tatit (2005, p. 187), a “semântica estrutural” ou semiótica, como foi denominada mais tarde. Este autor afirma que Greimas:

[...] lançou sua própria teoria narrativa, cujos elementos conceituais demonstraram ser possível uma abordagem sintática do texto integral. A semiótica adota a forma “sintático” para definir relações entre categorias referentes ao texto global, reservando o termo “sintático” para relações entre elementos no nível da frase (TATIT, 2005, p. 188).

Ele afirma ainda que tudo é passível de uma descrição semiótica, independente da configuração textual⁶ escolhida para sua organização – filme, literatura, pintura, linguagem

⁶ A semiótica analisa tanto o texto verbal quanto o texto não-verbal.

coloquial... – “[...] a busca de um coeficiente sintáxico é o que distingue a semiótica das demais teorias textuais ou discursivas” (TATIT, 2005, p. 190).

Segundo Barros (2005a, p. 7) “[...] a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. É necessário, portanto, definir o que é entendido como texto. Esta autora o define como sendo um objeto de significação, em que é analisado a partir dos procedimentos e mecanismos que o estruturam – análise interna do texto; e objeto de comunicação entre dois sujeitos, em que se leva em conta o contexto sócio-histórico que o envolve – análise externa do texto.

Para se construir o sentido do texto, a semiótica utiliza-se do percurso gerativo do sentido, em que parte-se do mais simples e abstrato (do que é mais elementar) ao mais complexo e concreto (a diversidade de formas manifestadas na superfície), de acordo com Bertrand (2003). Segundo Barros (2005), este percurso é dividido em três etapas: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo.

O nível fundamental, ou profundo, de acordo com Lara e Matte (2009, p. 21) é responsável pela organização da estrutura elementar, ou seja, a oposição semântica. Nele, a significação surge como uma oposição semântica mínima. Determina-se, neste nível, a oposição ou as oposições semânticas responsáveis pelo sentido do texto. Ex.: Neste trabalho, que trata da situação dos indígenas vivendo próximos, ou mesmo juntos, da sociedade não-indígena, é possível verificar, dentre outras, a oposição aceitação vs negação.

No caso da oposição aceitação vs negação poder-se-ia assim representá-la no quadrado semiótico, o qual é responsável pela organização lógica dos termos da estrutura fundamental:

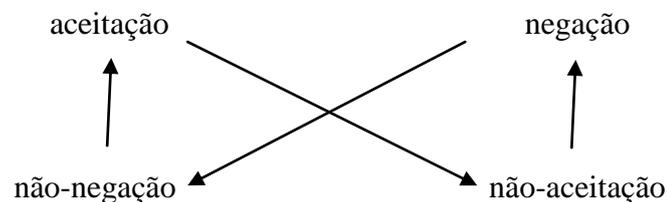


Figura 1 - Quadrado semiótico.

De acordo com Lara e Matte (2009, p. 22), o “[...] quadrado semiótico [...] diz respeito à forma do conteúdo do nível profundo, enquanto a timia (euforia/disforia) dá orientação a seus termos”.

No nível narrativo (estruturas narrativas), a narrativa é organizada do ponto de vista de um sujeito. Nele, leva-se em consideração que a narrativa é concebida pela semiótica como uma sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário; bem como uma mudança de estados, um fazer transformador de “[...] um sujeito que age no e sobre o mundo em busca de valores investidos nos objetos” (BARROS, 2005, p. 16). As estruturas narrativas têm o papel de simular a história do homem em busca de valores e de sentido para o seu relacionamento com as demais pessoas. Neste nível, “cada texto é composto por um ou mais programas que compreendem uma transformação de estado(s), ou seja, uma transformação na relação entre sujeito e objeto ou entre o sujeito e um outro sujeito” (LARA; MATTE, 2009, p. 22). Estado é definido por Lara e Matte (2009) como sendo a relação de conjunção ou disjunção de um sujeito com um objeto, no qual se inscrevem valores. Elas chamam a atenção também para o fato de que, na teoria semiótica, os sujeitos e os objetos não devem ser confundidos com pessoas e coisas.

Para ocorrer uma transformação, é necessário que os sujeitos estejam modalizados, ou seja, tenham o /poder/, o /saber/ ou ambos para realizar determinada transformação, segundo Lara e Matte (2009).

De acordo com Bertrand (2003), a semiótica dedica-se apenas aos predicados modais que se manifestam na superfície do texto, situando a modalidade num nível mais geral e abstrato: no nível dos valores modais:

[...] o /saber/ ou o /poder fazer/ de um sujeito podem ser expressos por predicados de “saber” e de “poder”, mas igualmente por atores ou objetos figurativos, que vão dotar o sujeito da competência correspondente [...] um valor modal pode, ao lado dos valores descritivos, ser instalado como um objeto nos propósitos do sujeito: ele pode querer poder, por exemplo (BERTRAND, 2003, p. 308-309).

De acordo com Lara e Matte (2009), segundo a modalização, os sujeitos podem ser assim classificados:

- 1) Sujeito *Potencial*: /não quer/, /não deve/, /não pode/ e /não sabe/, mas tem motivos para /querer/ ou /dever/ fazer.
- 2) Sujeito *Virtual ou virtualizado*: /quer/ ou /deve/ fazer, mas não /sabe/ nem /pode/ fazer.
- 3) Sujeito *Atualizado*: /quer/ ou /deve/ fazer, /sabe/ e /pode/ fazer.
- 4) Sujeito *Realizado*: já fez (LARA; MATTE, 2009, p. 25, grifo das autoras).

Segundo essas autoras, o esquema narrativo canônico é composto pelos programas narrativos de manipulação, competência, *performance* e sanção. A manipulação,

de acordo com essas estudiosas, precede a ação. O sujeito, após a manipulação, parte para a ação.

No nível do discurso (estruturas discursivas), a narração é assumida pelo sujeito da enunciação. Nele, “[...] as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado” (BARROS, 2005, p. 11).

O discurso é definido por esta autora como sendo a narrativa enriquecida pelas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia.

Acresce a esta definição o fato de que, segundo Fontanille (2008, p. 86), “[...] o discurso é um conjunto cuja significação não resulta da simples adição ou combinação da significação de suas partes.” Há uma série de fatores que contribui para essa significação, tais como a perspectiva de quem o produz e a presença do outro.

Fiorin (2006) corrobora esta teoria, chamando a atenção para o fato de que esse discurso é construído e elaborado em vista do outro, como fica claro no trecho seguinte, ao falar sobre o conceito de dialogismo:

Bakhtin, durante toda sua vida, foi fiel ao desenvolvimento de um conceito: o dialogismo. Sua preocupação básica foi a de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu (FIORIN, 2006, p. 29).

Portanto, os alunos, ao redigirem seus textos, preocupam-se com o seu possível leitor, o professor de Língua Portuguesa, além dos colegas de turma que terão contato com seus textos. Ressalte-se que este outro, o professor, é um não-indígena. Este fator pode interferir nos resultados, devido às diferenças culturais entre ambos.

Se tivesse sido revelado a eles, antes da produção, que seus textos seriam objeto de análise, provavelmente se preocupariam também com esse outro provável leitor – o pesquisador.

Para a análise dos textos, toma-se por base que a semiótica:

[...] analisa os textos da história, da literatura, os discursos políticos e religiosos, os filmes e as operetas, os quadrinhos e as conversas de todos os dias, para construir-lhes os sentidos pelo exame acurado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou o enredo da sociedade e da história (BARROS, 2005, p. 83).

A recuperação da história é reforçada por Orlandi (1996, p. 37) ao afirmar que “[...] o sujeito é um *lugar de significação* historicamente constituído.” Portanto, ao analisar o discurso do aluno indígena, deve-se levar em conta a sua história, principalmente os momentos de silenciamento por que passa, o meio em que vive, as dificuldades inerentes à sua faixa etária e o preconceito que sofre por parte dos não-indígenas e até mesmo por outros indígenas.

Além disso, segundo Barros (2002, p. 150), o discurso é sempre ideológico, ele “[...] é uma prática social determinada por uma formação ideológica e, ao mesmo tempo, lugar de elaboração e de difusão da ideologia.” Ao analisar o discurso do aluno indígena fica visível como ele percebe o mundo ao seu redor e como ele se insere nesta sociedade, que muitas vezes apresenta-se tão cheia de preconceitos e de intolerância contra ele.

A análise discursiva retoma as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

Por enunciação entende-se a:

[...] instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas. Pode, nas diversas concepções linguísticas e semióticas, ser reconstruída a partir sobretudo das “marcas” que espalha no discurso. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído (BARROS, 2005, p. 54).

Resumidamente, pode-se dizer que:

[...] no nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, a direção em que caminha e as pulsões e timias que o marcam. Assim construídas, as estruturas fundamentais convertem-se em estruturas narrativas, a narrativa torna-se discurso, o plano de conteúdo casa-se com o da expressão e faz o texto, o texto dialoga com outros muitos textos, e essa conversa o situa na sociedade e na história (BARROS, 2005, p. 79).

A teoria semiótica, de acordo com Barros (2005), é responsável pelo exame da enunciação enquanto instância pressuposta pelo discurso, deixando marcas ou pistas que permitem recuperá-la. Para se chegar ao sujeito pelo caminho do discurso, é necessário reconstruir a enunciação por meio da análise interna do texto.

Além disso, o discurso tem um caráter manipulador. Nele está presente a ideologia de quem o produziu, afastando “[...] qualquer ideia de neutralidade ou de imparcialidade do texto” (BARROS, 2005, p. 83).

Finalmente, pode-se afirmar que:

A semiótica, que fez do discurso não somente seu domínio de exploração, mas, melhor ainda, o objeto de seu projeto científico, tem hoje a capacidade de abordar essas novas questões sem renunciar, para tanto, o que a inaugura como uma disciplina autônoma (FONTANILLE, 2008, p. 25).

E é com base nesta semiótica que os textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Meireles são analisados, procurando levar em conta sempre o contexto de produção e a realidade cultural que envolve esses alunos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Compõem o *corpus* desta pesquisa:

- Entrevistas com o professor da turma, com o diretor e com as coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal Francisco Meireles;
- Pesquisa bibliográfica sobre as etnias Guarani, Kaiowá e Terena;
- Textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisco Meireles.

A análise das entrevistas tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão de como é percebido o relacionamento de alunos de etnias diferentes dentro de um mesmo espaço escolar, assim como o tratamento que a escola dá às situações de conflitos ligadas às identidades étnicas desses alunos. O conteúdo de tais entrevistas é de grande importância para o levantamento de como acontecem os diversos discursos dentro da escola, espaço fundamental para a formação do cidadão.

A pesquisa bibliográfica sobre as etnias desses alunos serve de suporte para entender melhor suas identidades étnicas, como se dá a relação dos alunos pesquisados com a sociedade e como percebem as situações de intolerância e preconceito entre os diferentes grupos.

Por fim, para detectar como os alunos deixam subjacentes em seus escritos marcas do preconceito e da intolerância por que passam, são analisados, com base na teoria semiótica, alguns textos produzidos por estes alunos em situações reais de sala de aula, ou seja, sem a interferência do pesquisador. Os textos coletados foram produzidos nas aulas de língua portuguesa dedicadas à produção de texto do início do ano letivo, período em que o professor busca conhecer melhor seus alunos. Após trabalhar alguns textos sobre identidade, sociedade e cidadania, assim como debates na sala de aula, o professor pediu aos alunos que escrevessem seus textos sobre o tema trabalhado. Esta opção de coleta de *corpus* se deve ao fato de que, como sugere Brumatti (2007), ao se trabalhar com textos produzidos como parte das atividades previstas pelo professor da turma, e não com a finalidade de serem objetos de análise de uma pesquisa, espera-se maior naturalidade ao produzi-los.

Para realizar a análise desses textos foi levado em conta o fato de que a língua é um “fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 1988, p. 14), e que a classe dominante a utiliza para reforçar o seu poder.