



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACLE
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



MARIA APARECIDA DA SILVA RAMOS

**REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL NO DISCURSO
DE PROFESSORES INDÍGENAS: *UMA ANÁLISE SEMIÓTICA***

**DOURADOS-MS
2011**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



MARIA APARECIDA DA SILVA RAMOS

**REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL NO DISCURSO
DE PROFESSORES INDÍGENAS: *UMA ANÁLISE SEMIÓTICA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados/Mestrado em Letras - Área de Concentração em Linguística e Interculturalidade, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia A. Pacheco Limberti

**DOURADOS – MS
2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.1 R175r	Ramos, Maria Aparecida da Silva. Representações sobre educação formal no discurso de professores indígenas: uma análise semiótica / Maria Aparecida da Silva Ramos – Dourados, MS : UFGD, 2011. 100f. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia A. Pacheco Limberti Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Educação formal – Semiótica. 2 . Educação indígena. I. Título.
----------------	--



Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Linguística e Interculturalidade

Dissertação intitulada “*Representações sobre educação formal no discurso de professores indígenas: uma análise semiótica*” de autoria da mestrandia Maria Aparecida da Silva Ramos, 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. Dr. Paulo Sérgio Nolasco dos Santos – UFGD

2º Membro examinador (Titular): Prof^ª. Dr^ª. Glaucia Muniz Proença Lara - UFMG

3º Membro examinador (suplente): Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – UFGD
(Suplente)

Dourados - MS, 21 de março de 2011.

Dedico...

Aos meus queridos pais *Jô* e *Angelita* (*in memoriam*) que não conheceram as letras, mas permitiram que eu descobrisse o mundo fascinante da leitura e da escrita.

Aos meus amados *Fabiana*, *João Carlos*, *Carlos Henrique* e *Gabriel* por estarem sempre presentes.

Ao meu esposo *Carlos* pelo apoio incondicional e incentivo constante.

Aos professores *João Machado* e *Edna de Souza* que, ao narrarem suas histórias de vida, tornaram possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial....

à minha orientadora Prof^a Dr^a Rita de Cássia Pacheco Limberti pela disponibilidade, dedicação, estímulo, paciência, por saber interpretar minhas falas em nossas conversas, sempre muito agradáveis durante a orientação e, principalmente por ter despertado em mim o interesse e o gosto pela semiótica;

ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Nolasco do Santos pelo trabalho exemplar que desenvolveu enquanto Coordenador do Programa de Mestrado. Agradeço ainda, pela valiosa contribuição e indicação bibliográfica no Exame de Qualificação;

à Prof^a Dr^a Gláucia Muniz Proença Lara por ter aceito compor a Banca de Defesa;

à Prof^a Dr^a Maria Ceres Pereira pelas observações e sugestões no Exame de Qualificação. Pelas discussões estimulantes acerca das temáticas que envolvem a educação escolar para indígenas, durante as disciplinas ministradas no Programa;

ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves por ter compartilhado saberes tão relevantes para aqueles que se dispõem a trilhar o caminho da pesquisa. Um educador que demonstra em cada gesto o quanto ama o que faz, principalmente, na formação de profissionais dedicados ao ensino da leitura e da escrita;

à Prof^a Dr^a Adna Candido de Paula por ter me apresentado aos teóricos Paul Ricoeur, Baumam, Hall, Foucault, Levinas... pela amizade e a disposição em partilhar seus conhecimentos. Com ela aprendemos sempre;

à Suzana, secretária do Programa pelo competente desempenho de sua função, pela dedicação e paciência para com os mestrandos;

aos meus colegas de curso pelos bons momentos. Agradeço em particular à Santa, amiga e companheira desde a graduação, e ao Rosicley, amigo de todas as horas;

à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS pelo afastamento concedido para estudo, através do Programa de Capacitação de Servidores, o qual foi crucial para realização deste trabalho;

à CAPES/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a SECAD/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e ao INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira pela concessão da bolsa de mestrado por meio do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena;

a todos os meus familiares;

e a DEUS, pois sem Ele nada disso seria possível!

Na ciência não há verdades, há apenas construções provisórias em sua busca (Fiorin, 2008)

RESUMO

RAMOS, Maria Aparecida da Silva. **Representações sobre educação formal no discurso de professores indígenas: uma análise semiótica**

Considerando representações como sistema de significação que usam a linguagem para se materializar, por um lado, e que constroem identidades, por outro, nesta dissertação buscamos construir significados para as representações dos professores indígenas, materializadas na linguagem, a respeito da educação formal, escolas e línguas. O *corpus* constituído pelos depoimentos dos professores indígenas: João Machado e Edna de Souza foram colhidos pelo pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy e publicados no livro *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*, edição de 1991. Os depoimentos evidenciam as relações, tanto internas quanto externas, estabelecidas na Área Indígena de Dourados como complexas e conflituosas, tendo em vista que, à época em que os depoentes narraram suas histórias de vida, a Área Indígena passava por um momento extremamente crítico – o suicídio – fato concreto que serviu de guia condutor para as entrevistas. Entretanto, ao narrar suas histórias de vida, os professores abrigam no discurso/texto outros temas, entre eles o da educação formal. A pesquisa está fundamentada na teoria semiótica de linha francesa, conforme postulada pelo teórico da linguagem Algirdas Julien Greimas e seus seguidores. Entendemos que ela nos oferece a base teórico-metodológica adequada para a análise proposta. Desse modo, buscamos perceber, no e através do discurso, as imagens que ali se constroem sobre educação formal.

Palavras-Chave: Representações; educação formal indígena; semiótica.

ABSTRACT

RAMOS, Maria Aparecida da Silva. Representations about formal education on Indigenous teachers speech: a semiotic analysis

Taking the concept of representation as, in on hand, a signifying system that uses the language to materialize itself, and, on the other hand, as a means to construct identities, we seek, through this dissertation, to construct possible meanings for the indigenous teachers' representations regarding formal education, schools and languages. The corpus is composed by the statements of the teachers João Machado and Edna Souza, both collected by the researcher José Carlos Sebe Bom Meihy, who published them in the book entitled Kaiowá's Death Chant: oral life story. The interviews show, both, the internal and external relationships, established in the indigenous area of Dourados, as complex and conflicted, given the fact that by the time the narrators told their life stories the indigenous area was going through an extremely critical moment – the suicide –, a concrete fact which served as a conductor to the interviews. Nevertheless, as they narrate their life stories, the teachers display, as well, in their discourse/text other topics, such as the formal education. The research is supported by the French semiotic theory, as postulated by the language theorist Algirdas Julien Greimas and his followers. We believe it offers us the appropriated theoretical-methodological basis to the analysis proposed. Thus, we try to perceive, in and through the discourse, the images that are built about formal education.

Keywords: *representations; indigenous formal education; semiotics.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos da semiótica greimasiana.....	17
1.2. Nível fundamental: sua sintaxe e sua semântica.....	20
1.3 O nível narrativo: sua sintaxe e sua semântica.....	21
1.4 O nível discursivo: sua sintaxe e sua semântica.....	25
CAPÍTULO II – ASPECTOS CONJUNTURAIS E IDENTIDADE	28
2.1. Percurso de construção de sentido: trajetória da educação escolar para indígenas.....	28
2.2. Os papéis dos índios na história da educação: da Colônia à República.....	31
2.3. Educação escolar para indígenas: SPI, FUNAI e MEC.....	38
2.4. Sobre Identidade.....	48
2.4.1. Identidade e diferença.....	51
2.4.2. Identidade e representações.....	53
2.4.3. Identidade étnica.....	56
CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES	61
3.1 Os interlocutores.....	61
3.2 Representações dos professores sobre educação formal e escola.....	64
3.3 Representações dos professores sobre língua (s).....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Índio e branco se justapõem para compor a história daquela comunidade do Mato Grosso do Sul. Um não se explica sem o outro, na mesma medida em que a Reserva não existiria sem Dourados. Aprendemos então que a voz do índio não é solitária e que ela só pode ser ouvida se seu interlocutor estiver fazendo-lhe coro. (MEIHY, 1991).

Os registros feitos por Meihy mostram que a região que corresponde à atual Área Indígena de Dourados, bem como a área circunvizinha, era tomada de densa mata, com várias espécies de animais, inclusive onças e veados. Os depoimentos registrados por ele mostram, também, o violento processo de desmatamento pelo qual passou a região. Ao desmatamento que comprometeu a subsistência das famílias que ali residiam/residem, somou-se o progressivo aumento demográfico decorrente do crescimento da população e da vinda de outras famílias indígenas. A Reserva foi demarcada, inicialmente, segundo alguns depoentes, para atender aos Kaiowá, pois esse era o grupo tradicionalmente predominante na região, mas acolheu, aos poucos, as famílias Guarani/Nhandeva e Terena. O intercâmbio entre os indígenas das diferentes etnias e entre indígenas e não-índios é constante, pois a Reserva encontra-se próxima à área urbana da cidade de Dourados e, como afirma Meihy, “um não se explica sem o outro”.

Os depoimentos evidenciam, ainda, que as relações, tanto internas quanto externas, estabelecidas na Área Indígena de Dourados são complexas e conflituosas. Entre esses chamou-nos atenção o depoimento de dois professores indígenas, levando-nos ao estudo da representação sobre educação formal em seus discursos. Constitui, portanto, o *corpus* desta pesquisa o testemunho dos professores João Machado e Edna de Souza, colhidos por José Carlos Sebe Bom Meihy e publicados no livro “*Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*”, edição de 1991.

Destacamos que a Área Indígena de Dourados, à época em que os depoentes narraram suas histórias de vida, passava por um momento extremamente crítico. Segundo Meihy (*ibid.* p. 10), a aldeia indígena de Dourados se fez nacionalmente conhecida como

“lugar estranho, ninho de índios que se suicidam de forma exótica para nós”. Ele destaca que a mídia, através da imprensa, do rádio e da televisão dão uma dimensão “sinistra” desses acontecimentos. Contudo, os problemas da Reserva, mesmo intensamente divulgados, mostram-se sem nitidez, embaçando na mesma circunstância problemas indígenas, douradenses, do Estado de Mato Grosso do Sul e dilemas nacionais. O pesquisador afirma que, sua vinda a Dourados, estimulada pela pesquisadora Marina Evaristo Wenceslau, tinha o propósito, a princípio, de ministrar um curso rápido de história oral, “treinar alguns iniciados” para fazer as entrevistas. Entretanto, na Reserva, “a indignação se instalou de imediato ditando o compromisso com o desafio” (*ibid.* p. 10).

Para ele, a “perplexidade” decorrente da situação dos índios exigiu uma continuidade, nascendo, assim, o Projeto Kaiowá, o qual consiste em “dar eco à palavra do índio, mesmo que para isso fosse necessário integrar outras vozes”. Ressaltamos que o autor parte de um fato concreto (o suicídio) e procura entender como os indivíduos o interpretam. Ele trabalha com duas alternativas distintas: na primeira opta por esquematizar as condições materiais de sobrevivência na aldeia e, a partir delas, busca perceber os dilemas indígenas; na segunda crê que as decisões das “tribos”, em vista da organização simbólica e das novas formas de manifestações culturais, valeriam como complemento. Com isso, de acordo com o pesquisador, “estamos garantindo que a escolha do “suicídio” é uma opção cultural, expressa também numericamente, partimos do ponto que delega à decisão dos indivíduos um posicionamento grupal”. O trabalho dirige-se mais à “percepção dos porquês” dessa escolha do que à “passividade” dos indígenas que “estariam se destruindo, ante a pressão de dominadores cruéis, violentos e inescrupulosos.” (*ibid.* p.22).

Entretanto, mesmo que o fato concreto (suicídio) tenha sido o guia condutor das entrevistas, fato esse que não será analisado nesse trabalho, ao narrar suas histórias de vidas, os professores João Machado e Edna de Souza abrigam no discurso/texto muitos outros temas, dentre eles o da educação formal, da escola e das línguas. A nossa proposta consiste em analisar um “recorte” desses temas. Porém, não podemos perder de vista que esse “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. Segundo Meihy (1991, p. 15) trata-se de técnicas de registro e análise da oralidade que são mais do que realização de entrevistas. De acordo com o autor, as técnicas de história oral inauguram, no Brasil, um gênero até então pouco prezado – a história pública – capaz de fazer veicular o saber em sua dimensão social mais ampla. Ele defende que o entendimento do papel da cultura acadêmica dentro de interesses sociais imediatos implica uma tomada de posição sobre o sentido do conhecimento e da história enquanto mediadora da reflexão de um problema, o qual no caso da Reserva Indígena de Dourados nessa época era “o suicídio”, que se tornou um problema nacional. Para tratar a questão do “suicídio”, considera fundamental o procedimento metodológico, “pois é ele que vai distinguir o trabalho de história oral do jornalismo” (*Ibid.* p.16). Aquele, diz Meihy, pauta-se pela reflexão cautelosa e este pela denúncia imediata. Com relação à metodologia, diz que a opção de trabalho era por entrevistas de história oral de vida, sendo que as mesmas deveriam transcorrer em um ritmo espontâneo, ou seja, entrevistas “não-diretivas”, pois esse seria o melhor caminho para captação dos relatos pessoais.

Queríamos a história do índio, colhida de primeira água, dita por eles mesmos. Era-nos evidente que a entrevista “não-estimulada” poderia dar mais largueza para os índios e assim, sem a condução característica das gravações temáticas esperava-se uma abertura maior para o discurso do índio. Nossa única investida guiava à formulação de uma ‘pergunta de corte’. [...] pelo qual devem passar todas as entrevistas, escolhemos a questão relativa às mortes como linha atravessadora das narrativas (MEIHY, 1991, p.19).

Porém, segundo o autor, a diferença entre “eles e nós” inibiu o quadro de espontaneidade. Quase sempre o interlocutor esperava uma pergunta, incerto de estar correspondendo à expectativa. Diante disso, optou-se, conforme Mehy, por comentar o que havia sido dito anteriormente pelo entrevistado, ou seja, as perguntas foram trocadas por comentários e com isso o entrevistador fornecia os elementos necessários para que o entrevistado pudesse continuar a sua fala. Destaca-se ainda, com relação às condições de produção das narrativas, o caráter coletivo das falas. O discurso, conforme observa Meihy, apesar de dirigido por um narrador, espelhava as marcas de uma fala coletiva.

O que mais nos ocupou foram as decisões metodológicas adotadas em face das condições das narrativas. Porque os índios ditavam as possibilidades de contexto das entrevistas, e dado o fato de que muitas pessoas participavam de suas falas, a solução deste problema foi-nos fatal. A partir do contexto gerado pelos índios, assumimos o caráter coletivo da narrativa, ainda que optássemos pela instauração de um narrador. Por sua vez, este passava a ser não um representante do grupo, mas a sua fala foi assumida como expressão da voz comunitária, uma fala, aliás, passível de ser “possuída” por qualquer pessoa do grupo. Mantivemos o autor para registrar o momento de “sua” expressão, mas estava acertado que a experiência individual é filtrada pela coletiva que marca a cadencia da vida kaiowá (MEIHY, 1991, p. 29).

Com relação às escolhas eleitas para a análise, esclarecemos que as referências feitas aos discursos/textos dos professores serão apresentadas da seguinte forma: entre parênteses, nome do enunciador e número do parágrafo, por exemplo: (João Machado, parágrafo 1). Os dois depoimentos, organizados por parágrafos, compõem o anexo I - depoimento de João Machado e o anexo II – depoimento de Edna de Souza desta dissertação.

Quanto à base teórico-metodológica, entendemos que a semiótica de linha francesa, postulada pelo teórico da linguagem Algirdas Julien Greimas e seus seguidores, oferece-nos o instrumental adequado para a análise proposta, pois ela permite aprofundar o estudo do texto, considerando-o como o resultado da junção do plano do conteúdo, construído sob a forma de um percurso gerativo com o plano da expressão. O texto para a semiótica é um objeto de significação e um objeto cultural de comunicação entre sujeitos, considerando que o texto está sempre ligado a um contexto que carrega consigo uma ideologia e dialoga com outros textos, situando-se, desta forma, na história e na sociedade. (BARROS, 2008, p.7).

O nome Greimas liga-se à semântica estrutural e à fundação da Escola Semiótica de Paris. Segundo Rector (1978, p.16), Greimas percebeu a necessidade da compreensão do discurso por inteiro, de maneira a apreender a significação em sua globalidade, ultrapassando,

então, os limites da semântica, em particular da semântica estrutural, o que o levou à semiótica.

Para Greimas, a semiótica não constitui a teoria dos signos, mas da significação. O signo, para ele, está na estrutura superficial e somente por meio de sua desestruturação é que se pode chegar à significação que lhe é subjacente. É, sobretudo, conhecido pelo seu modelo semiótico da narrativa de base actancial, constituído por uma reinterpretação baseada na sintaxe estrutural, conhecida por gramática de valências, proposta por L. Tesnière¹. Greimas transpôs para a gramática da narrativa o conceito sintático de *actante*, “lugar vazio” que seria atualizado por uma personagem da narrativa, à qual caberia uma função. Cada actante se relaciona com outro por meio de três eixos diferentes: o eixo do *saber*, o eixo do *querer* e o eixo do *poder*.

Podemos dizer que a semiótica greimasiana é uma teoria geral da linguagem, pois enfoca a construção de sentido nos diversos textos e tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, sendo elas verbais (textos literários, científicos etc.), não verbais (dança, escultura etc.) ou sincréticas (teatro, filme, ópera etc.). É um instrumento que descreve, explica e interpreta os discursos/textos dos indivíduos na sociedade, observando aspectos não vislumbrados anteriormente ou ignorados pelos produtores, mostrando assim, suas origens e consequências ou efeitos desejados ou, ainda, algo que estava oculto, revelando aspectos mais sutis dos discursos/textos.

Por meio dela raciocina-se analiticamente, o que nos ajuda a identificar ou reconstruir um texto, fazendo o caminho inverso da produção discursiva, quando nos ocupamos em entender como o sentido é construído e, conseqüentemente, produzido. Essa visão analítica possibilita compreender as atitudes dos sujeitos que, através da linguagem, agem e transformam o mundo e com isso reconstruir a significação de nosso objeto de estudo.

Buscamos, com essa abordagem, perceber quais representações os professores indígenas têm do ensino formal. Para tanto, serão focalizados no percurso de construção do

¹ Para L. Tesnière (1893-1954), o problema dos estudos sintáticos realizados era a sua abordagem superficial, que tratava apenas do emprego das formas (sintaxes morfológicas). Para o linguista, a verdadeira sintaxe deveria se prestar ao exame da frase e de suas estruturas internas complexas. Suas ideias se assentavam sobre o fato de que as palavras, quando organizadas em frases, não poderiam ser estudadas isoladamente, como era feito, era necessário estudar as várias relações entre os termos, responsáveis pela capacidade de transmissão de conteúdo das frases e de sua construção. Compreender uma oração, portanto, não se resumiria ao entendimento do significado de seus componentes, mas das conexões existentes entre si. A existência de conexões abre espaço para outra situação, a presença de hierarquias entre as relações, ou seja, a combinação entre um termo superior – chamado de “regente” – e um termo inferior – “subordinado” ou “regido. A noção de valência verbal está assentada sobre outros dois conceitos abordados por Tesnière: o *actante*, definido como algo que designa “pessoas ou coisas que participam de algum modo do processo” e o *nó verbal*, que é o princípio ativo da frase, seu “pivô organizador”. (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 107).

sentido dessas representações os seguintes pontos: o papel da escola; a educação formal como objeto de valor e o valor das línguas.

Procuramos, por meio da análise semiótica, conhecer que sentido de escola, de educação formal e de línguas são construídos a partir das perspectivas dos professores, para compreensão do universo da Educação Formal Indígena.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo trataremos dos aspectos teórico-metodológicos da semiótica greimasiana que serão utilizados para a análise do *corpus*. Embasamo-nos nos estudos de Greimas & Courtés (2008); Fiorin (2005, 2006 e 2008); Bertrand (2003); Limberti (2009); e, principalmente, nos estudos de Barros (2001 e 2008), entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso histórico de construção de sentido de educação formal, escola e línguas no âmbito das políticas indigenistas desenvolvidas no Brasil desde a colonização. Para isso, recorreremos aos estudos da antropologia com os trabalhos de Carneiro da Cunha (1992), Gomes (1991) e, em particular, os estudos antropológicos sobre a educação organizados por Silva e Ferreira (2001). Valemo-nos ainda, de estudos sobre a História da Educação Brasileira, com os trabalhos de Ribeiro (2001) que tratam da organização da educação escolar brasileira, de Piletti (2003) que oferece um roteiro da história da educação no Brasil e de Aranha (1996), que apresenta, ao analisar a história da educação, seu engendramento no seio das relações econômicas, sociais e políticas das quais, indissolivelmente, fazem parte.

Buscamos, também, amparo em Barros (2000) uma obra que reúne trabalhos de renomados estudiosos do discurso e do texto que examinam, de várias perspectivas teóricas, as relações entre portugueses e índios; e na pesquisa de doutorado de Limberti (2003) que traz a análise semiótica da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e notícias veiculadas no jornal “*O Progresso*”, da cidade de Dourados-MS por meio dos procedimentos discursivos pelos quais a imagem do índio é produzida e reproduzida, enfatizando as questões enunciativas (temporais e espaciais) e semânticas (figurativizações). Considerando que o contexto sócio-cultural no qual estão inseridos os professores indígenas, cujos discursos analisamos, é marcado por relações interétnicas – em que Kaiowá, Guarani, Terena e alguns não-índios partilham o mesmo território, o mesmo espaço escolar, alguns as mesmas igrejas (crenças) e, por vezes, a mesma filiação política – examinamos conceitos sobre identidade, diferença e representação com Hall (2005; 2006), Silva (2006) e Baumam (2005) e de identidade étnica a partir dos estudos de Poutignat, Streiff-Fenart, e Barth (1998) e nos trabalhos de Oliveira (2006), entre outros.

Feito esse caminho, no terceiro e último capítulo apresentamos nossos interlocutores, ou seja, como eles são percebidos e como eles se percebem como sujeitos individuais (Edna de Souza e João Machado) e sujeitos coletivos, atores sociais que a própria condição de “ser professor” lhes imputa. Percebe-se que as identidades individuais são baseadas em escolhas que remetem ao *querer* do sujeito, enquanto as identidades coletivas alinham-se ao *dever*, imposto pelo exercício da profissão, pautado por condutas e normas pré-estabelecidas. Na sequência analisamos as representações sobre educação formal, escola e línguas com o propósito de perceber, no e através do discurso, as imagens que ali se constroem.

CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Fundamentos da semiótica greimasiana.

[...] a semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável, ainda que parcialmente (Bertrand, 2003).

Os apontamentos concernentes à semiótica greimasiana estão fundamentados no *Dicionário de semiótica* de Greimas & Courtés (2008), que nos possibilita uma visão geral da teoria por meio dos verbetes que procuram abarcar exhaustivamente os conceitos semióticos basilares e operatórios e da constante remissão de um item a outro, esclarecendo a relação entre eles, e no texto de Denis Bertrand *Caminhos da Semiótica Literária* (2003), em que o autor apresenta conceitos básicos da semiótica aplicados aos textos literários, buscando introduzir o leitor no percurso metodológico e analítico da teoria. Buscou-se também apoio nos livros *Astúcias da enunciação* (2005), *Elementos de análise do discurso* (2006) e *Em busca do sentido: estudos discursivos* (2008) de José Luiz Fiorin. No primeiro, o autor faz uma primorosa apresentação das categorias de pessoa, espaço e tempo; no segundo, apresenta elementos de uma gramática do discurso com a finalidade de tornar explícitos mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação de textos e, no terceiro, divide os textos em três grupos: o primeiro grupo explora teorias até o limite de suas possibilidades, o segundo grupo estuda discursivamente as figuras de palavras, o estilo e as modalidades e, por fim, o terceiro grupo elege os investimentos semânticos nas categorias de pessoa e de espaço.

Mas, é especialmente nos livros *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* (2001) e *Teoria semiótica do texto* (2008), de Diana Luz Pessoa de Barros, que encontramos uma profunda descrição da teoria semiótica greimasiana. Para a autora, o “projeto científico” de Greimas tem como características: (1) a elaboração de métodos e técnicas adequados de análise interna, fazendo o percurso que vai do texto ao sujeito; (2) a proposição de uma análise imanente: buscar as leis que regem o discurso por sob a máscara que é o objeto textual; (3) focar o trabalho de construção do sentido, da imanência à aparência, como um

percurso gerativo “que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” e em que cada nível de profundidade é passível de descrições autônomas.

Com base nos autores citados entende-se por teoria semiótica a teoria criada por Algirdas Julien Greimas (1917-1992) e, posteriormente, desenvolvida por seus seguidores. Existem outras teorias semióticas, como a de Charles Peirce e a da Escola de Tartu, porém, não faremos, neste trabalho, comparações nem apreciações entre as diferentes propostas. A opção pela semiótica greimasiana deve-se, principalmente, ao seu caráter de teoria do texto, ou seja, ela insere-se no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto (BARROS, 2008, p.5). Sendo o texto objeto de estudo da semiótica é necessário, portanto, determinar como ele é compreendido nessa perspectiva teórica.

Recorremos às definições propostas por Barros (2008) e Fiorin (2008) que entendem que um texto se define de duas formas não excludentes e complementares. Na primeira concepção o texto é entendido como objeto de significação, de modo que seu estudo se confunde com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o “tecem” como um todo de sentido.

A segunda concepção de texto não o toma como objeto de significação, mas como objeto de comunicação entre dois sujeitos. Nessa concepção o texto tem lugar entre os objetos culturais, inseridos numa sociedade de classes e determinado por formações ideológicas específicas. Assim, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que lhe atribui sentido. Esse tipo de abordagem denomina-se análise externa do texto e é nela que se contempla os aspectos externos, ou seja, é por meio da análise externa que se apreende o social, o histórico, o ideológico.

O texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido (BARROS, 2008, p. 8).

A análise semiótica do texto define-se pela relação de pressuposição recíproca entre significante e significado, num jogo estabelecido entre a forma de expressão e a forma do conteúdo, examinando-se a maneira pela qual um texto é construído e observando-se, desse modo, o fenômeno de produção de significação e de sentido. Com esse entendimento a semiótica tem caminhado na direção de conciliar, com o mesmo quadro teórico e metodológico, as análises tanto do plano do conteúdo quando no plano da expressão. Fiorin (2008) observa que o conteúdo só se manifesta por meio de um plano de expressão e a

textualização ocorre no momento em que, no simulacro metodológico, há a junção dos dois planos da linguagem. Do ponto de vista da relação entre conteúdo e expressão ele destaca a existência de dois tipos de textos: os textos de função utilitária (informar, convencer, explicar, documentar, etc.); e os textos com função estética. Quem ouve ou lê os primeiros não se importa com o plano de expressão, ao contrário, atravessa-o e vai diretamente ao conteúdo para entender a informação. No texto com função estética, por sua vez, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras. Importa não apenas o que é dito, mas o modo como foi dito, ou seja, os mecanismos internos de “agenciamento” de sentido (FIORIN, 2008, p.57).

A semiótica parte do pressuposto de que os textos, incluídos os visuais e os sincréticos², possuem uma lógica subjacente geral. Isso significa que, independente das características que os individualizam, há esquemas de organização comuns a todos eles. A semiótica greimasiana procura explicar o(s) sentido(s) do texto pelo exame, principalmente, de seu plano do conteúdo, concebido sob a forma de um percurso gerativo (BARROS, 2008, p. 8).

O postulado greimasiano reconhece que a construção do sentido ocorre por meio de um percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Esse percurso possui três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo e cada um comporta um componente sintático e outro semântico.

Para uma visão sintética do conteúdo de cada nível, cumpre considerar que: no fundamental uma sintaxe procura explicar as primeiras articulações da substância semântica, bem como das operações sobre ela efetuadas, enquanto uma semântica apresenta-se como um inventário das categorias sêmicas com representação sintagmática garantida pela sintaxe; no narrativo uma sintaxe coordena o fazer, compreendido como simulacro da ação do homem no mundo e das suas relações com os outros homens, e uma semântica fornece estatuto de valor aos objetos desse fazer; no discursivo uma sintaxe organiza as relações entre enunciação e discurso-enunciado e uma semântica opera com percursos temáticos e figurativos. (BARROS, 2001, p. 16)

² Texto sincrético: participam da construção de seu discurso mais de uma expressão, por exemplo, história em quadrinho, filme, canção em que diferentes meios de expressão atuam simultaneamente para a construção do sentido.

1.2 Nível fundamental: sua sintaxe e sua semântica

O nível fundamental encontra-se no patamar profundo³ do percurso gerativo do sentido. Nele, a sintaxe comporta uma organização mínima, uma estrutura elementar que se estabelece a partir de dois termos-objetos. Esses, por meio das operações de asserção e de negação, encontram seus contraditórios e contrários, possibilitando a construção do quadrado semiótico, modelo básico da semiótica discursiva que visa mostrar a articulação geral das oposições semânticas existentes no discurso. Segundo Matte e Lara (2009, p. 22), como modelo básico de previsibilidade e relações, o quadrado semiótico pode ser usado em qualquer nível da construção de sentido. Para Greimas & Courtés (2008, p. 474), a sintaxe do nível fundamental tem um componente taxionômico e um subcomponente operatório e com esses dois aspectos, ela procura dar conta, ao mesmo tempo, do modo de existência e do modo de funcionamento da significação, por exemplo: o termo “contradição” designa, ao mesmo tempo, uma relação entre dois termos e a negação de um termo que provoca o aparecimento do outro.

O quadrado semiótico possibilita, ainda, a criação de termos complexos, a partir da junção dos contrários, e de termos neutros a partir da junção dos subcontrários, postulados significativos no que tange à análise de discursos cujas relações se mostram problematizadas, como é o caso, por exemplo, do discurso indígena.

A semântica fundamental trata dos valores semânticos investidos na instância das categorias fundamentais, do ponto de vista da categoria tímica que os articula /euforia/ vs /disforia/, sendo que a relação eufórica ocorre quando os sujeitos estão em conformidade com os valores do meio em que se encontram e disfórica quando estão em situação de desconformidade com esses valores.

Enfim, no nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, as direções em que caminha e as pulsões e tímias que o marcam (BARROS, 2008, p. 79). Porém, estabelecer a categoria semântica de base não é o objetivo último da análise. É apenas apreender a articulação mais geral do texto. Para compreender toda a sua complexidade é preciso ir remontando aos níveis mais concretos e complexos do percurso.

³ Segundo Bertrand “as expressões ‘nível superficial’ e ‘nível profundo’ não comportam nenhum juízo de valor [...] essa estratificação considera a significação por meio de um folheado [...] não se trata de uma simples superposição cumulativa, mas antes [...] de uma rede hierarquizada de dependências em que cada um dos níveis mais profundos converte seus dados semânticos e sintáticos, articulando-os e especificando-os no momento de sua passagem ao grau superior” (2003, p 46).

1.3 O nível narrativo: sua sintaxe e sua semântica

A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada (BARROS, 2008, p. 16).

É a partir dessa visão de espetáculo da sintaxe que a semiótica propõe duas concepções complementares de narrativa: a narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos, e a narrativa como sucessão de estabelecimento e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos (BARROS, 2008, p. 16).

Para Bertrand (2003, p. 27) a dimensão narrativa consiste em desnudar as estruturas organizadoras de nossa intuição narrativa, transformadas pela linguagem nesses ‘seres de papel’ que são os atores, sujeitos de desejos ou de medo, adquirindo competências, agindo, lutando, fracassando ou obtendo vitórias.

O enunciado elementar da sintaxe narrativa caracteriza-se pela relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto, e essa relação define os actantes. A relação transitiva entre sujeito e objeto dá-lhes existência. O sujeito é o actante que se relaciona transitivamente com o objeto, o objeto mantém laços com o sujeito⁴.

Observa-se que, quando um sujeito está em relação de conjunção ou de disjunção com um objeto, temos dois tipos de estado: um disjuntivo e um conjuntivo. Logo, existem também duas espécies de narrativas mínimas: a de privação e a de liquidação de uma privação. Na primeira ocorre um estado inicial conjuntivo e um estado final disjuntivo. E na segunda acontece o contrário, um estado inicial disjuntivo e um final conjuntivo (FIORIN, 2006, p. 29).

A comunicação hierárquica de enunciado de fazer e enunciado de estado define o *programa narrativo*⁵, primeira unidade operatória da sintaxe narrativa. O programa narrativo (PN) pode ser de uso ou de base: é de uso quando se revela como um programa necessário à realização de outro, o qual, por sua vez, é o de base, pois necessita daquele para sua realização. Pelos mesmos critérios, são considerados PNs respectivamente simples e

⁴ Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados por coisas, pessoas ou animais. (FIORIN, 2006, p. 29).

⁵ Pode-se representá-lo como: $PN = F[S1 \text{ à } (S2 \cap Ov)]$ em que F = função; \rightarrow = transformação; $S1$ = sujeito do fazer; $S2$ = sujeito do estado; \cap = conjunção; Ov = objeto-valor.

complexos. A sequência de programas narrativos distintos, como o de competência e o de *performance*, estabelece um percurso narrativo. O *percurso narrativo* pode ser o do destinador-manipulador, o do sujeito, ou o do destinador-julgador. A unidade da sintaxe narrativa que segue diretamente ao percurso narrativo é o esquema narrativo, ou seja, um modelo de previsibilidade que nos possibilita verificar as fases de: manipulação⁶, competência, *performance* e sanção.

O desenvolvimento da narrativa pressupõe um relacionamento entre os sujeitos da narrativa, no qual um deles, o destinador pretende, por meio de um fazer persuasivo, convencer o outro, o destinatário, a aceitar determinado contrato. O destinatário, por sua vez, realiza um fazer interpretativo pelo qual julga a validade da proposta e se deve aceitá-la ou não. Se o fazer persuasivo caracteriza-se, primeiro como um fazer-criar e, depois, como um fazer-saber, o fazer interpretativo caracteriza-se como um ato que leva ao crer. Ambos os fazeres encontram-se colocados na dimensão cognitiva do discurso.

Ressalte-se que o fazer-criar é de importância capital para a análise da dimensão patêmica do discurso, uma vez que a adesão de um dos sujeitos a um estado de coisas proposto pelo outro interfere, de modo direto, em seu estado de alma.

O destinador tenta manipular o destinatário para que ele realize ou não determinada ação/atividade. A manipulação pode ocorrer por meio da utilização de quatro estratégias diferentes entre outras a *provocação*, em que o destinador faz uma imagem negativa do destinatário para levá-lo ao *dever-fazer*; a *sedução*, em que o destinador faz uma imagem positiva do destinatário para levá-lo ao *querer-fazer*; a *intimidação*, em que o destinador oferece valores negativos ao destinatário para levá-lo ao *dever-fazer*; e a *tentação*, em que o destinador oferece valores positivos ao destinatário para levá-lo ao *querer-fazer*.

Vê-se que a manipulação opera com as modalidades virtualizantes, *dever* e *querer*, responsáveis pela instauração do sujeito, uma vez que se este não se encontra motivado para a busca, não haverá narrativa. A manipulação é a primeira fase de um esquema narrativo canônico, depois dela tem-se ainda a *competência*, a *performance* e a *sanção*.

A competência é o momento em que o destinador confere ao destinatário-sujeito o *poder-fazer* e/ou *saber-fazer* que o torna apto para a ação, para o *fazer-ser* que identifica a terceira fase do esquema, a *performance*, isto é, o momento em que se realiza o ato. A competência trabalha com as modalidades atualizantes, *poder* e *saber*, que permitem ao

⁶ Para a semiótica a manipulação não deve ser entendida negativamente. O destinador propõe uma ação e essa poderá vir em forma de tentação, provocação, sedução ou intimidação e pode ser aceita ou não pelo sujeito destinatário dessa manipulação.

sujeito agir. A *performance*, por sua vez, utiliza-se das modalidades realizantes, *fazer* e *ser*, que correspondem à realização do sujeito, visto que o sujeito realizado é o sujeito que faz. Observa-se que a partir da *performance* do sujeito, isto é, da transformação que ele opera na narrativa, é possível explicitar por quais manipulações ele passou e quais competências precisou adquirir para efetuar tal ação.

A quarta e última fase do esquema narrativo é a sanção (ou julgamento), necessária para encerrar o percurso do sujeito, momento em que a ação realizada pelo destinatário é julgada pelo destinador julgador, que pode não coincidir com o destinador-manipulador. A sanção organiza-se pelo encadeamento lógico de programas narrativos de dois tipos: o de sanção cognitiva ou interpretação e o de sanção pragmática ou retribuição. Na interpretação, o destinador julga o sujeito, pela verificação de suas ações e dos valores com que se relaciona, ou seja, consiste na interpretação veridictória dos estados resultantes do fazer do sujeito definidos como: verdadeiros, falsos, mentirosos ou secretos (BARROS, 2008, p 33). Na retribuição o sujeito reconhecido como cumpridor dos compromissos assumidos ou não é julgado de forma positiva (recompensa) ou negativa (punição), ou seja, o julgamento dependerá do resultado de sua ação.

O esquema narrativo, enquanto modelo canônico, deve ser tomado como referência, a partir do qual são calculados os desvios, as expansões e as variações narrativas, e estabelecidas as comparações entre as narrativas diferentes. Só pode ser entendido no topo da estrutura sintática hierárquica que se está examinando, ao definir-se como modelo hipotético de uma organização geral da narratividade que procura mostrar as formas pelas quais o sujeito concebe sua vida enquanto projeto, realização e destino (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p.334).

Ainda que não apareçam explicitadas nos discursos, por pressuposição lógica, é possível reconstituir essas fases do esquema narrativo, uma vez que se o sujeito realizou algo é porque tinha a capacidade – adquirida de alguma forma e/ou por alguma razão – e o desejo de fazê-lo.

Na semântica narrativa os elementos semânticos são relacionados com os sujeitos. Essas relações podem ser modificadas por meio de modalizações que se realizam pelo *querer* e pelo *dever* (modalidades virtualizantes) e pelo *poder* e pelo *saber* (modalidades atualizantes). As modalidades *querer*, *dever*, *poder* e *saber* podem ‘transformar’ tanto o *fazer* (modalização do fazer), quanto o *ser* (modalização do ser). *Fazer* e *ser* são modalidades realizantes da *performance*, que *fazem-fazer* e *fazem-ser* o sujeito.

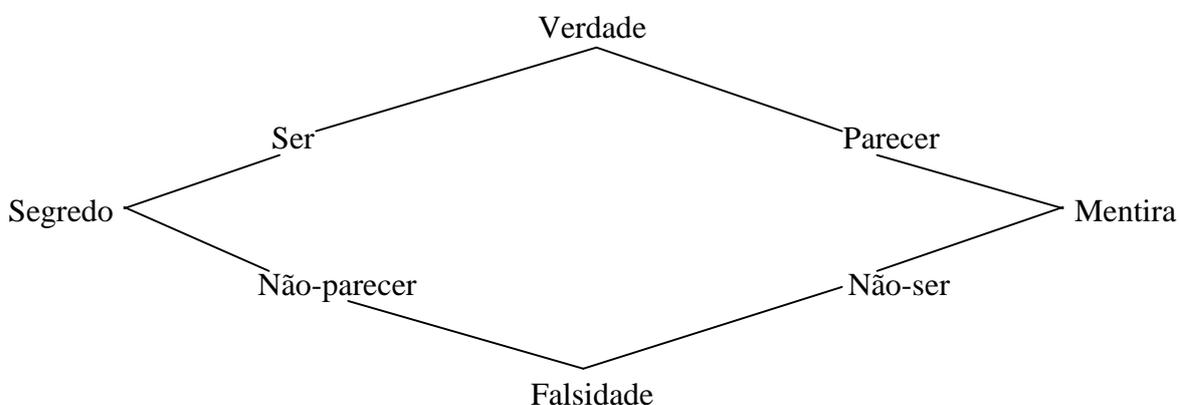
A modalização do *ser* produz efeitos de sentido relativos às paixões, ao modo de existência do sujeito, que se projeta num imaginário passional, em que convivem paixões

simples (resultantes de modalidades que agem singularmente) e paixões complexas (onde se encadeiam várias paixões).

Pode-se depreender, com base na exposição do nível narrativo, que a semiótica explora consideravelmente as modalidades, concebendo-as como instrumental operatório. Considerando as interrelações entre os níveis do percurso gerativo do sentido e as nuances entre os conceitos de modalidade e modalizações. Barros afirma que:

Na perspectiva da semiótica, as modalidades resultam da conversão da categoria tímico-fórica fundamental [...] e alteram, na instância narrativa, as relações do sujeito com os valores. A modalização, por sua vez, deve ser entendida como a determinação sintática de enunciados: um enunciado que será denominado modal, modifica um enunciado dito descritivo (BARROS, 2001, p.50).

As modalizações veridictórias operam no plano da imanência, plano do ser, e no plano da manifestação, plano do parecer, para alcançar um efeito de sentido de verdade (o que é e parece), de mentira (o que parece mas não é), de falsidade (o que não é e nem parece) ou de segredo (o que não parece mas é).



Com a modalização veridictória substitui-se a questão da verdade pela veridicção o *dizer verdadeiro*: um estado é considerado verdadeiro quando um sujeito, diferente do sujeito modalizado, o diz verdadeiro. Parte-se do parecer ou do não-parecer da manifestação e constrói-se ou infere-se o ser ou não-ser da imanência.

A modalização veridictória relaciona-se ao fazer interpretativo. Diz respeito também à modalização do ser, à determinação pelas modalidades do querer, saber, dever e poder, da relação do sujeito com os valores. Esse tipo de modalização altera a existência

modal do sujeito. O sujeito transforma sua relação com o poder, da impossibilidade (ou não-poder ser) para a possibilidade (ou poder-ser).

Os efeitos de sentido desses dispositivos modais podem ser reconhecidos como medo, ambição ou amor. A modalização do ser produz efeitos de sentido “afetivos”, ou “passionais”. As paixões, do ponto de vista da semiótica, entendem-se como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado. Numa narrativa, o sujeito segue o percurso, ou seja, ocupa diferentes posições passionais, saltando de estados de tensão e de disforia para estados de relaxamento e de euforia e vice-versa.

Distinguem-se paixões simples e paixões complexas pelo critério da complexidade sintática do percurso. As paixões simples resultam de um único arranjo modal, que modifica a relação entre o sujeito e o objeto-valor, enquanto as paixões complexas são efeitos de uma configuração de modalidades que se desenvolve em vários percursos passionais (BARROS, 2008, p.47).

A paixão da *cobiça* (da ambição, do anseio) é uma paixão simples: o *querer-ser*. Não é necessário retomar nenhum percurso narrativo modal anterior para a compreensão do efeito passional da cobiça. As paixões frustração e decepção são diferentes. Para se entender a frustração e a decepção, devem-se prever estados passionais anteriores e transformações que desemboquem nas situações de frustração e de decepção. Só o sujeito que ambicionar um objeto-valor e que acreditar poder obtê-lo sofrerá a frustração, se não o conseguir, só um sujeito que esperar de outro a realização de suas aspirações ficará com ele decepcionado, se elas não se concretizarem. Há, portanto, um percurso passional marcado por determinações modais, que produz os efeitos passionais.

1.3 O nível discursivo: sua sintaxe e sua semântica

Para Barros (2008, p. 53), o nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual. Pela própria definição de percurso gerativo, as estruturas discursivas são mais específicas, complexas e ‘enriquecidas’ semanticamente que as estruturas narrativas e as fundamentais. Segundo Matte e Lara (2009, p. 29), esse nível diz respeito à aspectualização, a recursos de verossimilhança, à debreagem, aos percursos temáticos e figurativos, às isotopias ou planos de leitura, procedimentos que conferem ao texto unidade semântica e o ‘ancoram’ na instancia da enunciação, sempre pressuposta e apenas atingível indiretamente por marcas deixadas no texto. O exame da

sintaxe e da semântica do discurso explica e especifica a complexidade da organização discursiva.

A sintaxe compreende os mecanismos de instauração de pessoas, tempos e espaços no discurso: a debreagem e a embreagem. A debreagem é:

A operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta para fora de si, no ato da linguagem, e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim, constituir os elementos que servem de fundamento ao enunciado-discurso (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 111).

A operação de debreagem trabalha sobre as categorias de pessoa, tempo e espaço, sendo assim, tem-se três formas de debreagem: a actancial, a temporal e a espacial. Ainda nas palavras dos autores,

[...] a debreagem actancial consistirá, então, num primeiro momento, em disjuntar do sujeito da enunciação e em projetar no enunciado um não-eu; a debreagem temporal, em postular um não-agora distinto do tempo da enunciação; a debreagem espacial, em opor ao lugar da enunciação um não-aqui (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 111).

Postulam ainda duas possibilidades distintas de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A enunciativa ocorre quando o sujeito instala no discurso a pessoa (eu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação; a enunciva, quando o sujeito instala a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (alhures) do enunciado.

Outro mecanismo a considerar na instauração das categorias mencionadas é a embreagem, definida pelos autores como “o efeito de retorno à enunciação produzido pela suspensão da oposição entre certos termos da categoria da pessoa, do espaço e do tempo, bem como pela denegação da instância do enunciado” (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p. 159).

A embreagem ocupa um papel importante no texto porque aponta para o caráter de construção linguística do discurso, denunciando as operações que o enunciador tem em mãos para efetuar deslocamentos dos efeitos de sentido visados no enunciado.

O sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir. Estudar as projeções da enunciação é, por conseguinte, verificar quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos (BARROS, 2008, p. 54).

No componente semântico do nível discursivo, encontram-se os procedimentos de tematização e de figurativização das estruturas narrativas. A tematização diz respeito à

formulação dos valores de um discurso de forma abstrata, organizando-os em um percurso. Desse modo, os percursos encontram-se marcados pela recorrência de traços semânticos, ou semas, apresentados abstratamente. A figurativização (figuras do conteúdo) serve como cobertura dos percursos temáticos e confere-lhes elementos de revestimento sensorial. Comparando os dois procedimentos percebe-se que os discursos não são apenas temáticos ou figurativos, mas que existem graus diversos de tematização e figurativização empregados em sua construção.

Nesse ponto é que surge um conceito operatório no que concerne à identificação temática-figurativa de um discurso: o de isotopia, isto é, a reiteração de temas e a recorrência de traços semânticos na composição das figuras do discurso. A importância da isotopia está no fato de permitir a manutenção da linha sintagmática do discurso e de sua coerência semântica, conferindo unidades de sentido ao enunciado. Há duas formas de isotopia: a temática e a figurativa. A primeira constitui-se pela repetição de elementos semânticos abstratos em um mesmo percurso temático; a segunda pela redundância de traços figurativos na associação de figuras próximas.

Toda figurativização e tematização manifestam os valores do enunciador e, por conseguinte, estão relacionadas à instância da enunciação. São as operações enunciativas, que desvelam os valores, as crenças e as posições do sujeito da enunciação. A tematização produz textos abstratos que têm por função primeira explicar o mundo; a figurativização constrói textos concretos, cuja finalidade principal é criar um simulacro do mundo (FIORIN, 2008, p.33).

São esses os principais elementos considerados na semiótica greimasiana. Para esse trabalho abordaremos os dois primeiros níveis do percurso gerativo de sentido, ou seja, o fundamental e o narrativo. Buscar-se-á, por meio desse instrumental, analisar as representações sobre educação formal, escola e línguas no discurso dos professores indígenas. Por entendermos as representações como sistemas simbólicos e culturais, que se manifestam na e pela linguagem, ou seja, um *construto* sócio-histórico-cultural, apresentaremos, no capítulo II, a história da educação formal para indígenas, focalizando, principalmente, as políticas indigenistas. Além disso, analisamos também os conceitos de identidade, diferença, representações e identidade étnica, pois o exame desses conceitos torna-se importante para explicar, interpretar e compreender os discursos/textos em apreciação.