

**Discurso imagético, representação e identidade
indígena: questões teórico-analíticas**

**Discourse imagery, representation and
indigenous identity: theoretical-analytical issues**

Ismara Tasso*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM/BRASIL)

Raquel Fregadolli Cerqueira Reis GONÇALVES *

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM/BRASIL)

RESUMO

Ler imagens como materialidade discursiva é o empreendimento deste trabalho teórico-analítico, justificado pelas demandas da contemporaneidade no campo educacional, tecnológico e comunicacional. Sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa e de seus desdobramentos no Brasil, em interfaces com os Estudos Culturais, o movimento descritivo-interpretativo mobilizado buscou compreender o modo como a representação visual e as identidades para o sujeito indígena foram construídas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Imagético. Representação. Identidade Indígena. Prática Analítica.

*Sobre as autoras ver página 142

ABSTRACT

Reading images as discursive materiality is undertaking this work theoretical and analytical, justified by the demands of contemporaneity on the educational, technological and communicational fields. From the perspective of Discourse Analysis of the French line and their developments in Brazil, in interfaces with Cultural Studies, descriptive and interpretive movement mobilized sought to understand how the visual representation and indigenous identities for the subject were built in the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (RCNEI).

KEYWORDS: *Discourse Imagery. Representation. Indigenous Identity. Analytical Practice.*

1 Considerações iniciais

Ler imagens é possível? Essa questão tem suscitado inúmeras discussões no campo dos Estudos do Texto e do Discurso, em razão de se considerar que a imagem integra os estudos semióticos e não os linguísticos. O nó dessa questão é devido, em parte, ao *status* da Linguística desde sua constituição como ciência da linguagem, tendo em vista a extensa área por ela abarcada, da qual se destaca a Linguística Aplicada cuja meta tem se voltado à “aplicação das descobertas e técnicas do estudo científico da língua para fins práticos, especialmente a elaboração de métodos aperfeiçoados de ensino de língua” (WEEDWOOD, 2002, p. 12) e no tratamento das modalidades de leitura e de escrita.

Em contraponto a tal posição, as reflexões e as discussões aqui empreendidas não se restringem a trazer soluções e respostas pontuais para a questão apresentada, mas desenvolver, pelo viés discursivo, um movimento descritivo-interpretativo arqueogenealógico. Tal empreendimento consiste em promover um gesto de leitura imagética, subsidiado por noções da Análise do Discurso de linha francesa e de seus desdobramentos no Brasil, em interfaces com os Estudos Culturais. Buscamos, sob tal perspectiva, tratar de questões da leitura imagética, enquanto materialidade discursiva, a fim de compreender o modo como

a representação visual e as identidades foram construídas para o sujeito indígena no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Para tanto, selecionamos três imagens fotográficas editadas nesse documento, as quais retratam crianças indígenas em ambiente de sala de aula. Um dos questionamentos dos quais nos valem para dar início ao desenvolvimento da leitura proposta consiste em avaliar se as fotografias em questão portam, por si mesmas, sentidos ou se seriam elas desnecessárias ao documento.

Assim delineado, o presente estudo teórico-analítico compõe o conjunto de pesquisas desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM, subsidiado pela CAPES. Parte dessas pesquisas está voltada às demandas que se têm destacado na última década, quais sejam: (1) subsidiar teórico-metodologicamente a prática de leitura de imagens fixas e efêmeras no campo educacional; (2) compreender teórico-metodologicamente o funcionamento discursivo midiático; (3) identificar mecanismos de intervenção de novas tecnologias e o modo como as práticas de leitura que lhes são inerentes se constituem; e (4) explicitar as relações estabelecidas entre o sujeito-leitor e a exterioridade, proporcionadas pelos efeitos de realidade de “determinadas” imagens figurativas ou iconográficas e imagens efêmeras.

As imagens constituem, nessa listagem de necessidades, recurso valioso à sociedade, tanto pelo acentuado imediatismo característico do mundo contemporâneo como pelas materialidades imagéticas mobilizarem e agilizarem espaço-temporalmente as informações colocadas para o espectador. Nesse cenário de atuação, as imagens ocupam um lugar de destaque entre sujeito e realidade, dadas as suas propriedades específicas de emocionar, de chocar, de comover, de convencer, de certificar, de mostrar, de registrar, entre outras; a forma como propaga e silencia condutas e tendências; além do modo como aviva ou desvanece a memória discursiva. Isso porque o imagético, assim como o verbal, apresenta-se como unidade significativa que permite a produção de sentidos. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as fotografias editadas contemplam essa unidade se consideradas as condições de

produção que circunscrevem a materialidade discursiva, seja no plano da visibilidade ou da invisibilidade do texto, já que tal documento é a superfície de inscrição do discurso, o lugar onde os sentidos se formam e a representação significa atribuindo significações outras às identidades constituintes dos discursos de inclusão e de exclusão.

Diante de tais considerações, como ler imagens de materialidades diversas? Como as estratégias e os recursos imagéticos agenciados na e para a representação visual do sujeito indígena criaram as condições de emergência, de possibilidade e de (co)existência enunciativas sobre a(s) identidade(s) indígena(s) ressignificadas? Esses questionamentos, que compõem o quadro das inquietações sobre a temática eleita, dão o indicativo do percurso traçado.

2 Movimento descritivo-interpretativo arqueogenealógico: dispositivos teórico-analíticos

A linguagem, como materialidade significativa, é o meio de manifestação dos discursos, dado que “cada um de nós nasce num mundo que é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91). Isso porque o discurso concebido como prática está no cotidiano das pessoas, sistematizando regimes do olhar e do dizer sobre os objetos de que trata. Por essa prática, pode-se moldar e governar a maneira de os sujeitos se relacionarem com o mundo, (re) constituindo valores e (res)significando sentidos ao longo da história. Nessa ordem, os discursos não são apenas um conjunto de signos, mas

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Esse *mais* do discurso a que se procura dar visibilidade por meio de um movimento descritivo-interpretativo, a fim de compreendê-lo,

resulta da análise da função enunciativa. Esta que não se atém à estrutura da frase nem aos efeitos de verdades contemplados pela proposição. Antes disso, dá visibilidade ao funcionamento do discurso por meio dos quatro elementos que a constituem: o referencial, o sujeito, o campo associado e a materialidade. Trata-se de um procedimento analítico do enunciado que possibilita, pelo referencial, identificar aquilo de que se fala, a que (ou a quem) o enunciado se refere, sobre o quê (ou quem) o sujeito do discurso diz. Está ligado às “leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (FOUCAULT, 2008, p. 103). Sob tal perspectiva,

o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que estão postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Assim, a descrição-interpretação no nível enunciativo é feita “pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças” (FOUCAULT, 2008, p. 103). Nessa conjuntura do funcionamento discursivo, o enunciado se distingue da frase, porque mantém uma relação com o sujeito, responsável pela instância produtora do discurso, pois não há signos se ninguém os proferir, condição para que o sujeito do enunciado assuma

um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes: mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e

permitem descrevê-la [...] Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2008, p. 107).

Outro elemento de relevância no processo analítico da função enunciativa é o domínio associado, em razão de ser composto por um conjunto de saberes que versam “sobre seus elementos, encadeamento e distribuição possíveis” (FOUCAULT, 2008, p. 109). Desse modo e diante da premissa de que para um enunciado significar é preciso que tantos outros signifiquem nele, considera-se que é “sobre uma relação mais geral entre as formulações, sobre toda uma rede verbal que o efeito de contexto pode ser determinado” (FOUCAULT, 2008, p. 110). Assim, o campo associado estabelece relações com uma gama de enunciados, o que colabora na construção dos sentidos de um enunciado e, ao mesmo tempo, sugere que outros enunciados futuros apareçam. O domínio associado corresponde, nessa formatação metodológica, aos saberes que mantêm relações com outros campos de saber cuja (co) existência enunciativa deve-se à condição de estar circunscrita a um mesmo acontecimento discursivo.

Não menos relevante dentre os elementos constitutivos da função enunciativa, a materialidade é a função de difícil descrição, uma vez que se apresenta como um aspecto intrínseco ao enunciado, condição própria de sua existência. Um enunciado é “sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer” (FOUCAULT, 2008, p. 118). A materialidade é a superfície de inscrição enunciativa, ou seja, é a superfície material onde o enunciado é registrado, por isso, faz parte dele, o constitui, dado que

o enunciado precisa ter uma substância, um suporte e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade [...] O regime de materialidade, a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da

instituição do que da localização espaço-temporal: define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis (FOUCAULT, 2008, p. 114-116).

Importa considerar ainda que os sentidos veiculados em uma imagem resultam da seleção, combinação e manipulação dos elementos visuais considerados básicos, de sua condição própria de sintaxe, tais como: ponto, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento. Faz-se, então, necessário buscar, sob a perspectiva discursiva, o domínio sobre como esses elementos exercem suas funções na materialidade visual.

Conforme exposto, os elementos da função enunciativa compõem o método de leitura, seja ela relativa a textos verbais ou audiovisuais. Aliam-se à metodologia descrita, os dispositivos operacionais: “o que o texto diz?”; “como diz?”; “por que diz?”, os quais auxiliam o estabelecimento das condições de emergência, de existência e de possibilidades enunciativas. Dimensão que compreende os elementos circunscritos à história e à memória discursiva.

3 Leitura de imagens: das condições de produção e dos riscos da evidência dos sentidos

As imagens são comumente representações da realidade. Nessa ordem, são simulações cujos efeitos de verdade servem de ilusão do real, ou seja, “convenciona ao homem a ilusão de ver os objetos, as cenas da vida e da natureza e buscar, por meio dessas imagens, respostas, satisfações e conhecimentos” (TASSO; ROSTEY, 2010, p. 43). Nesse processo de interação, o homem tende a acreditar que a imagem é a própria realidade, porque a representação visual, em sentido *lato*, é o “que está no lugar de outra coisa, de algum tipo de modelo de coisa (ou coisas)” (TASSO; ROSTEY, 2010, p. 44). Daí a consideração de que o domínio do texto imagético se manifesta e produz sentidos por meio de signos e pelo que está cristalizado no simbólico. Desse modo, a representação significa

pelo modo como reúne os elementos no plano do visível, mas também o que se encontra na invisibilidade do texto ou ainda na materialidade discursiva. A estrutura da obra visual é, de acordo com Dondis (2007, p. 51), “a força que determina quais elementos visuais estão presentes, e com qual ênfase essa presença ocorre”.

É a partir da disposição e articulação desses elementos na superfície de inscrição que uma imagem produz sentidos e, por isso, pode ser interpretada. Dessa forma, o que significa ler e, especificamente, ler imagens? De acordo com Coracini (2005, p. 19),

ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um sujeito, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menos consciência – depende da concepção de leitura que adotamos.

A leitura, em sentido lato, é um processo cognitivo, social, cultural, pedagógico e político. Em sentido estrito, o modo como a leitura é realizada em uma dessas áreas é que estabelece regimes do “olhar sobre” as materialidades discursivas circunscritas a práticas relacionadas com o tempo e com o espaço determinados. Para ajustar o olhar à temporalidade da imagem, vale reconhecer as políticas que prescrevem as relações de saber e poder dessa época. É possível interpretar as imagens com certa lealdade ao verdadeiro de sua época a fim de identificar as relações de força estabelecidas e inscritas no discurso imagético. Para tanto, a importância de serem consideradas as condições de formulação enunciativa, obtidas pelo movimento em prol de compreender as condições de emergência e de existência enunciativas responsáveis pela rede de significações e sentidos que envolvem um determinado acontecimento discursivo.

Segundo Coracini (2005, p. 23), a leitura consiste em dispender um olhar que “vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por

sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”. A significação de uma representação agencia, desse modo, a relação história e memória (discursiva) implicada numa determinada ordem de saber e de poder. De acordo com Tasso (2010, p. 109-110),

a significação é operacionalizada tanto pelos mecanismos e estratégias do artista no momento da formulação dos sentidos, quanto pelos dispositivos de leitura empregados pelo espectador que pode, no momento da apropriação, reproduzir ou transformar os sentidos, já que em ambos os procedimentos é facultativo do processo de leitura e todo empenho mobilizado nesse intuito implica relações a serem estabelecidas entre o que é dito e o que é compreendido.

Sobre os riscos da evidência dos sentidos, Peter Burke (2004) na obra *Testemunha ocular: história e imagem* defende a tese de que as imagens compõem a cadeia de significação que a envolve para interpretá-la. Segundo Burke (2004, p. 17), os textos imagéticos oferecem valiosos indícios sobre a vida religiosa, política e cultural do passado, para ele as imagens são registros que reproduzem as verdades de um tempo com a fidelidade de um “testemunho ocular”. De outro modo, Manguel (2007, p. 20) refere-se ao papel das imagens enquanto representações das relações saber e poder de uma época. Elas retratam, de alguma forma, o passado que as constitui, por isso, estabelecem uma relação íntima dos espectadores com as imagens,

estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação (MANGUEL, 2007, p. 20).

Assim, as imagens são capazes de (des/re)construir conceitos e valores que interferem no modo de conceber e apreender o mundo e, nesse ínterim, o diferente. O modo como o “outro” está representado (re)aviva determinada memória (e não outra) e, por meio dela, são

suscitadas sensações e emoções – repulsa, tolerância ou até mesmo de identificação – que contribuem tanto para a manutenção da exclusão quanto da inclusão do referente. Vale ressaltar que o que está posto nesse processo é a aceitação ou rejeição do outro, ou seja, a inclusão ou exclusão de um sujeito ou de uma coletividade específica, como no caso dos indígenas.

Consideramos, assim, que o percurso estabelecido para a leitura de uma imagem atravessa duas instâncias. Trata-se do plano da visibilidade e o da invisibilidade. O plano da visibilidade consiste naquilo que está posto, do que pode ser apreendido, reconhecido, identificado e descrito pelo saber empírico e técnico, o que se encontra em cena, tal como: cores, vestuário, objetos (in)animados do espaço físico, das circunstâncias materiais e da natureza, da caracterização das pessoas ali retratadas e dos planos fotográficos. Não se trata de se limitar aos elementos compositivos da imagem e ficar na superficialidade, ou seja, no nível da descrição. A invisibilidade se ocupa da interpretação. Segundo Coracini (2005, p. 27), “os limites entre o visível e o invisível são fluidos, opacos: um se mistura no outro, de forma que o que se apresenta como real não passa de interpretação ou representação que torna visível o invisível e invisibiliza o que parece visível”.

4 Identidades indígenas: regimes do dizer sobre a diversidade no RCNEI

A identidade e a diferença são interdependentes e estão diretamente ligadas aos processos de exclusão e de inclusão. A segunda está no campo da identificação, da positividade, daquilo que é; enquanto, a primeira está no âmbito da diferenciação, da negação, daquilo que não é. Sob tal regime de funcionamento políticocultural, a identidade somente poderá fazer sentido em uma sociedade de diferenças, condição para que os processos de diferenciação e de identificação integrem as materialidades significantes inerentes a cada sociedade. Segundo Silva (2000, p. 78), a “identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da

natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem”. Há de se considerar, sobretudo, que, no processo de identificação ou de diferenciação, os sentidos produzidos pela linguagem são instáveis, incertos e, porque estão suscetíveis às interpretações, opacos. Assim, a identidade “só tem sentido em relação com uma cadeia de significação [...] Em suma, a identidade e a diferença são tão instáveis quanto à linguagem da qual dependem” (SILVA, 2000, p. 80). Diante disso, a identidade assim como a linguagem são constituídas pelo social e pelo político, fator de a identidade estar constantemente sob a diligência de vetores de força e de relações de poder, condição para que tanto a identidade quanto a diferença sejam impostas. Ambas “não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Pela dinâmica que lhes são próprias, inclusão e exclusão põem em jogo culturas e tradições, instituem regimes de conduta ao olhar o diverso. Desse modo, pelas representações visuais, instituem-se, à sociedade, valores e conceitos socioculturais e políticos. Na medida em que efeitos de verdades são instituídos, outros tendem a serem silenciados ou apagados. Dito de outro modo, a ressignificação, decorrente do gesto de interpretação, traduz o movimento de alternância: desconsiderar o verdadeiro de uma época para assumir outro em seu lugar; implica a promoção de um em detrimento de outro, *ad infinitum*. Movimento que compreende as condições de emergência, de (co) existência e de possibilidade enunciativas, num permanente diálogo entre passado, presente e futuro: entre o que se diz, como se diz e por que se diz desse modo e não de outro. Regimes do dizer que intervêm nos processos de subjetivação acerca do indígena. Com isso, as práticas discursivas acerca do diferente são reformuladas e as práticas identitárias atualizadas.

O quê e o como diz e por que assim manifesta o dizer sobre o indígena consolida a série enunciativa composta pelas imagens fotográficas objeto das reflexões teórico-analíticas aqui empreendidas. Na figura 1, a seguir, enuncia-se, pela lente do fotógrafo, que se trata de crianças indígenas em ambiente escola, possibilidade proporcionada pelo comportamento dos indígenas em cena em primeiro e segundo

planos: acomodados em carteiras escolares, cadernos e lápis; em plano de fundo, a mata. Sobretudo, o que se dá a ver, no quadro em foco, são corpos biologicamente reconhecíveis, corpos étnicos *seminus*.



Figura 1. Meninas Waiãpi, AP
(Dominique T. Gallois/ CTT)

Corpos que reiteram a memória mítica que deles se têm cristalizada. Corpos em contraste, corpos em processo de inclusão na sociedade grafada; corpos em contradição com o componente que lhes é inerente: a cultura oral. Por isso, o jovem que escreve ganha o destaque em primeiro plano. Vale destacar que as comunidades indígenas, por séculos, mantiveram-se ágrafas. Os elementos visualizados nessa imagem, em específico, reúnem aspectos constitutivos da identidade do índio mítico, que se consolida pela memória do Brasil colônia; contudo, os indígenas focalizados são os da contemporaneidade, aqueles cuja identidade é forjada pela educação, condição para o reconhecimento de sua própria cidadania.

A fotografia, enquanto espessura que dá suporte à materialidade discursiva, diferentemente da pintura, proporciona, no plano da visibilidade, o estabelecimento de relações analógicas, de proximidade com a realidade, pois o que apresenta no plano da visibilidade é crível, prova de que o que se enuncia, do que é mostrado, de fato, aconteceu ou existiu. Opaciza-se, nessa perspectiva, que a imagem enquadrada é

um recorte de uma cena, de um acontecimento factual; desconsidera-se, sob tal conjuntura, os elementos circunscritos à exterioridade de cuja composição fazem parte. Dessa forma, a incompletude do discurso iconográfico é estabelecida em razão de serem visualizados apenas os elementos composicionais enquadrados pela perspectiva ou técnica assumida pela óptica maquínica e por estarem dispostas, na invisibilidade, as condições de formulação enunciativa, os elementos de aculturação, de homogeneização, de normalização.

O discurso iconográfico é, sob tais condições de produção, um espaço de relações complexas que se busca estabelecer e explicitar pelos elementos compositivos da função enunciativa (FOUCAULT, 2008): (a) materialidade; (b) referencial; (c) sujeito; (d) campo associado. Nesse empreendimento, a materialidade significante, na imbricação entre o verbal e o visual; entre história e memória, discursiviza o indígena em processo de escolarização. Trata-se de três fotografias editadas em documento oficial do Ministério da Educação – MEC, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado com vistas a atender “às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna” (MEC/SEF, 1998, p. 05).

A função sujeito que corresponde à posição ocupada para se manifestar sobre o objeto de que se fala: sujeito e escola indígenas. Estes, indígena e escola, constituem, no presente estudo, o referencial para aquele que enuncia. Ordem pela qual se considera que o sujeito do discurso assume uma posição em relação ao referencial. De acordo com o regime do olhar e do dizer acerca dos dois objetos, essa posição é a da instituição governamental, a do Governo Federal.

No que tange ao plano da visibilidade e das condições de existência enunciativa, os elementos que compõem as fotografias apresentam-se de conformidade com os padrões escolares, exceto pelos costumes relativos ao vestuário. Atendem, desse modo, à emergência de políticas afirmativas – acontecimentos históricos e discursivos que visam a dirimir as injustiças cometidas desde o Brasil Colônia,

condição de possibilidade para se estabelecer uma identidade emergente, ressignificada, amálgama de culturas. Se o que se visualiza na imagem da Figura 1 contrasta com a tradição dos povos indígenas, dado o modo de transmissão de conhecimentos através da oralidade, o mesmo não ocorre na cena apresentada na Figura 2, pois o que ela retrata é a atividade de “contar história” em escola indígena, como ocorre em escolas não indígenas. São práticas pedagógicas de efeitos similares, uma vez que os aspectos da cultura étnica podem prevalecer.



Figura 2. Contador de histórias em uma escola Tikuna, AM (Jussara Gruber)

A perspectiva da direita para a esquerda coloca em primeiro plano o “contador de histórias” e, em segundo plano, os alunos trajados com vestuário da sociedade ocidental. Embora estejam assim trajados, os jovens não deixam dúvidas quanto à origem étnica, estampados nos traços biológicos de suas faces. É relevante salientar desse plano que “o contador de história” encontra-se no ambiente na mesma disposição espacial, fator que promove a aproximação entre as pessoas que ali se encontram.

Já no plano da invisibilidade, qual seja, na opacidade do texto, são pelas relações de saber transcultural e pelo poder exercido nas fronteiras do universo letrado e não letrado que se estabelecem regimes de forças e de resistências, possibilidade de se reconhecer que a cultura indígena encontra-se inscrita nas práticas culturais não indígenas, de forma que há a predominância de uma cultura sobre a outra.



Figura 3. Escola Jaminawa, AC

Nesse jogo, evidenciam-se as diferenças e se revela a homogeneização latente que opaciza as desigualdades.

É o que se pode visualizar na imagem da Figura 3, na qual, as crianças indígenas são apresentadas, em *plongée*, perspectiva que submete as crianças em plano de inferioridade. Neste caso, o modo como essas crianças são focadas possibilita que os sentidos apreendidos sejam os de uma conduta inadequada, visto que estar sobre a Bandeira Nacional é um gesto desrespeitoso. De outro modo, a condição de possibilidade enunciativa é a de se afirmar a incorporação de uma nacionalidade, pleiteando-se, assim, a identidade do sujeito indígena brasileiro como cidadão.

Como ler é adentrar no universo simbólico por diferentes materialidades significantes, e dada a singularidade que circunscrevem essas imagens, componentes do RCNEI, documento que tem por objetivo nortear as práticas pedagógicas para o ensino em escolas indígenas, por isso, destinado a professores e profissionais da Educação, quais sentidos tais imagens (des)constróem? Quais discursos elas legitimam? O que elas silenciam? O que está em jogo?

As três imagens reiteram sentidos sobre a inclusão do sujeito indígena como apelo à cidadania, princípio de igualdade reivindicado por políticas universais de promoção à tolerância ao diferente. Esse reconhecimento é dado, conforme já explicitado, primeiramente, por parte do governo, no modo como se manifesta sobre o indígena, para que, assim, essa representação produza efeitos de verdade sobre o sujeito, candidato à

cidadania e, portanto, com direitos e deveres iguais aos demais brasileiros. Desconstruem-se, para o professor indígena e os demais profissionais da Educação, os discursos que circunscrevem o indígena como sujeito incapaz, desinteressado e preguiçoso, atributos estes que estereotipa e, consequentemente, marginaliza e o distancia da cidadania.

Dessa forma, ao amenizar os efeitos dessa memória constitutiva sobre o indígena, constrói-se a identidade ressignificada que inclui o sujeito indígena como um cidadão brasileiro e que, como qualquer outro, merecedor de respeito, de dignidade e de oportunidade, legitimando o discurso de inclusão do sujeito indígena e silenciando sua cultura, seus hábitos e suas tradições ao seduzi-los com os valores mercadológicos recorrentes na sociedade não-indígena. Joga-se, portanto, com a identificação desses sujeitos como incluídos e, por isso, dignos de atenção - do governo e, porque não, do corpo docente que os envolve -, produzindo, assim, um efeito de igualdade e de inclusão de um povo que ainda tem com o Estado uma relação de dependência intensa.

5 Considerações finais

A representação visual institui, pelo simbólico, saberes sociocultural e político à sociedade. A fotografia, em específico, ao possibilitar o estabelecimento da relação analógica com a realidade empírica, adquire o status de discurso verdadeiro, porque, além de dar a ver, faz emergir as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade enunciativa. Assim, nas fronteiras entre história e memória, a partir do modo como o indígena está representado, o RCNEI inscreve-o ora como incluído ora como excluído da sociedade brasileira letrada. O movimento analítico acerca da materialidade icônica requer de quem o executa mais do que o conhecimento dos saberes técnicos, ou seja, não se limita ao plano da visibilidade, mas avança para o plano da invisibilidade e investiga as condições de formulação enunciativa. Dessa forma, é possível ir além; perceber, reconhecer e apontar a trama discursiva que se encontra nas relações de poder, estas que silenciosamente estão representadas. Descortinando-se as condições de emergência, de (co) existência e de possibilidade enunciativas, o modo como o sujeito indígena está

representado no documento RCNEI apresenta-o, na visibilidade do texto, como um cidadão incluído. Entretanto, no plano da invisibilidade, o sujeito indígena continua na condição de à margem do universo letrado, dado que seu reconhecimento como cidadão se efetiva por meio do enquadramento dessa população na perspectiva escolar. A contradição existente nesse jogo entre o que é mostrado e o que é silenciado configura um olhar sobre o indígena que põe em xeque a sua identidade uma vez que a tolerância à pluralidade cultural encontra barreiras a serem superadas e o indígena no Brasil contemporâneo ainda continua a ser mais mítico e idealizado que incluído.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. Vera Maria dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-)Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção a)

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. (Coleção Campo Teórico).

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SILVA, T. T. D. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TASSO, I. E. V. de S. **As múltiplas faces da iconografia na prática de leitura Escolar**. UNESP/Araraquara, Tese de doutorado, 2003.

TASSO, I. E. V. de S. Linguagem não-verbal e produção de sentido no cotidiano escolar. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzzato (Org.) **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005. p. 131-173.

TASSO, I. E. V. de S. Iconografia: (in)visibilidades nas práticas pedagógicas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos (Org.) **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 95-123.

TASSO, I. E. V. de S.; ROSTEY, J. C. Governamentalidade, identidade e representação: articulações entre arte e política. In: POSSENTI, Sírio; PASSETI, Maria Célia (orgs). **Estudos do texto e do discurso: política e mídia**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 37-61.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo. 2002.

Recebido em novembro de 2012.

Aprovado em dezembro de 2012.

SOBRE AS AUTORAS

ISMARA TASSO é doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP); professora do Departamento de Letras - Área de Língua Portuguesa (UEM). É editora Associada da Revista Acta Scientiarum. Language and Culture; Líder do GEDUEM/CNPq – Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM; Membro da Comissão Universidade para os Índios - CUIA Estadual
E-mail: tassojs@terra.com.br

RAQUEL FREGADOLLI CERQUEIRA REIS GONÇALVES é Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e membro do Grupo de Estudo em Análise de Discurso da UEM (GEDUEM).
E-mail: raquelfregadolli@hotmail.com