

O IMAGINÁRIO SOBRE O INDÍGENA E A MEMÓRIA NACIONAL: MATERIALIDADES GRÁFICAS SOBRE OS KAINGANGS

THE IMAGINARY ON THE INDIGENOUS AND THE NATIONAL MEMORY: GRAPHICS MATERIALITIES ABOUT THE KAINGANGS

Bruna Cielo CABRERA*
(UFSM)

Luiza Boézzio GREFF**
(UFSM)

Resumo: O presente artigo é proposto com o objetivo de analisar discursivamente as materialidades gráficas do tipo ilustração no livro paradidático *Joaquim Toco e amigos na terra do Gâr* (DMITRUK, 2015). Veiculado em escolas do Ensino Fundamental tanto indígenas quanto não indígenas na região do oeste de Santa Catarina (Brasil), o livro expõe histórias voltadas ao público infantil, por meio de narrativas, mitos, costumes e tradições da cultura Kaingang. Apresenta ilustrações e textos de uma realidade corrente, observada pelo viés dos autores, desse povo em constante contato com comunidades não indígenas. Embasamos nosso estudo no aporte teórico-analítico da Análise de Discurso de matriz francesa, que possibilita compreender a constituição heterogênea do objeto enquanto discurso, sendo imagens e textos elementos constitutivos deste. Tomaremos como recorte de *corpus* a imagem de capa da obra para respondermos um questionamento norteador: de que forma as imagens presentes em *Joaquim Toco e amigos na terra do Gâr* constroem um imaginário sobre o indígena Kaingang que, de certa maneira, desestabilizam uma memória do indígena construído pelo imaginário nacional? Ao longo de nossa discussão observaremos a imagem como relação simbólica para os sentidos possíveis que são desprendidos do discurso proveniente dessa materialidade significante.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Imagem. Imaginário nacional indígena. Kaingang.

Abstract: The present paper aims to analyze discursively the graphic materialities of the illustration type in the paradidactic's book *Joaquim Toco e amigos na terra do Gâr* (DMITRUK, 2015). Used in indigenous and non-indigenous Primary Schools, in the west region of Santa Catarina (Brazil), the book introduces stories directed to children, through narratives, myths, customs and traditions of the Kaingang culture. Featuring illustrations and texts of a current reality of this people in constant contact

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: bruna.cielo.c@gmail.com

** Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: izabgreff@gmail.com

with non-indigenous communities, observed by the perspective of the authors. We support our study in the *theoretical framework* of French Discourse Analysis, according to which is possible to comprehend the heterogenic constitution of this object as a discourse, with images and texts as its elements. We take *the cover image of the book for the analysis of the corpus to answer a guiding question: how do images present in Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr build an imaginary about the indigenous Kaingang that, in a certain way, destabilizes a memory of the Indigenous constructed in the national imaginary*. Throughout our discussion we observe the image as a symbolic relation to the possible meanings that are descendant of the discourse from this signifying materiality.

Keywords: Discourse Analysis. Images. Indigenous national imaginary. Kaingang.

Introdução

O livro infantil *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr: crônicas do cotidiano Kaingang* (2015), escrito por Hilda Beatriz Dmitruk e Leonel Piovezana e ilustrado por Gina Zaninni, foi idealizado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), em parceria com o Ministério Público Federal (MPF)¹, a fim de resgatar (como expressado no texto de apresentação da obra) uma face há muito esquecida da história de um dos povos originários do oeste catarinense: os Kaingang. Apresentando histórias cujas temáticas são voltadas ao público infantil, o livro é proposto para veiculação na educação básica, nas etapas de 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, em escolas tanto indígenas quanto não indígenas da região. Através de crônicas e diversas outras formas de registro narrativo, são apresentados mitos, costumes e tradições da cultura do povo Kaingang, além de ilustrações de uma realidade corrente, observados pelo viés dos autores e da ilustradora, do constante contato dos Kaingang com comunidades não indígenas, tanto urbanas quanto rurais.

O livro, em sua totalidade, é composto por imagens e textos que constituem o discurso de tal objeto. Não propomos aqui a separação entre essas materialidades diversas, pois compreendemos que todos esses elementos são constitutivos do discurso que nos interessa. Há, no livro em questão, tomado como objeto de leitura e análise discursiva neste artigo, uma tessitura discursiva significativa, pois “todo discurso é marcado enunciativamente. Não há apenas ‘algumas’ marcas que são importantes” (ORLANDI, 2008, p. 270). Assim, não nos interessa uma discussão sobre o que as imagens representam graficamente; uma análise dessa ordem imobilizaria sentidos possíveis que são evocados, deslizados e movimentados dentro desse objeto.

Propomos, neste artigo, um trabalho que coloque em foco as materialidades discursivas (PÊCHEUX, 2014 [1988]) gráficas deste livro infantil, ancorando-nos no referencial teórico-analítico proveniente dos estudos em Análise de Discurso de matriz francesa (doravante tratada nesse texto como

¹ Juntamente com a ficha catalográfica do livro, constam atribuições a todos aqueles que participaram da elaboração do objeto, sendo que o quesito *projeto* está atribuído ao MPF. Também, segundo o portal do Governo de Santa Catarina, o MPF patrocinou a diagramação e publicação de 12 mil exemplares do livro. Disponível em: <<http://www.adrs.sc.gov.br/adrchapeco/15302-livro-infanto-juvenil-escrito-em-portugues-e-kaingang-vai-para-a-sala-de-aula>>. Acesso em: 6 jul. 2016.

AD), uma teoria de base materialista, de forma a observarmos sua relação simbólica e os sentidos possíveis desprendidos do discurso proveniente dessa materialidade significante. Tendo em vista esse posicionamento, objetivamos discutir e compreender de que forma as imagens presentes em *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr* constroem um imaginário sobre o indígena Kaingang que, de certa maneira, desestabilizam uma memória do indígena dentro do imaginário nacional.

Justamente por tratar-se de um objeto que atende uma demanda do ensino público, ao longo de nosso percurso teórico e analítico, trabalharemos com questões que envolvam a memória nacional, que é tecida e construída na/pela escolarização, sobre o indígena brasileiro. Para explorarmos essas inquietações, partiremos de um recorte discursivo (ORLANDI, 2012) do objeto que ocupa lugar de destaque: a imagem de capa. Nossa escolha se justifica em razão de que a capa de uma obra, na grande maioria das vezes, é o contato inicial do interlocutor, sendo a primeira nuance discursiva apreendida do objeto.

Uma imagem vale mais que mil palavras

Uma vez que tomamos o livro enquanto discurso, entendemos que o funcionamento discursivo das imagens faz parte do processo de produção de sentidos. Assim como a língua, em sua forma escrita ou oral, a imagem é capaz de mobilizar sentidos entre os sujeitos no momento em que somos espectadores (ou produtores) dessa materialidade. Nela também estão envolvidas condições de produção, que abrangem o que se encontra externo, tais como o social, o histórico e o ideológico (COURTINE, 2009); formações discursivas e ideológicas, nas quais os sujeitos se inserem e se inscrevem; e memória, da qual os sujeitos partilham.

Isto porque a AD trabalha não só com as formas abstratas, mas com as formas materiais de linguagem. E todo processo de produção de sentido se constitui em uma materialidade que lhe é própria. Assim, a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente (ORLANDI, 1995, p. 35).

Assim, ainda que a imagem não se materialize da mesma forma que o discurso verbal (sustentado pela língua), nem por isso deixa de produzir sentidos ou ser uma forma material de linguagem (ORLANDI, 1995). AAD compreende que a ideologia materializa-se via língua, construindo discursos, mas não *apenas* via língua. Por este viés, compreendemos que a língua é a principal, dentre as diversas materialidades possíveis para o discurso, mas não a única. Em nosso objeto de análise, temos um discurso constituído pelo verbal e o não-verbal (ORLANDI, 1995), simultaneamente, e que será lido sem distinção sobre qual linguagem *prevalece* sobre a outra: tal recurso é

constitutivo do discurso e trata-se, também, de uma reorganização de sentidos promovida por tal composição. Justamente, por contrastar formalmente em comparação à língua, a imagem, em presença simultânea desta, tem a possibilidade de reorganizar os sentidos.

Esse é o caso de *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr*, pois, se as imagens fossem retiradas da obra, sentidos *possíveis* não mais funcionariam no discurso que constitui tal objeto, alterando sua significação. No discurso que aqui nos interessa, elas trabalham em conjunto com os textos verbais, como operadoras de significação (DAVALLON, 2015), contudo, devemos atentar para o efeito totalizante que a imagem carrega em sua prática material: o sedutor sentido único, contido pela fixidez do gráfico. Como a imagem é um “dispositivo que tem a capacidade, por exemplo, de regular o tempo e as modalidades de recepção [...] em seu conjunto ou a emergência da significação. E é um dispositivo, lembremo-nos, que por natureza é durável no tempo” (DAVALLON, 2015, p. 28), ela tem possibilidade de representar determinadas condições de produção, indicando períodos históricos e contextos sociais nos quais sujeitos se encontram. E, justamente, por suscitar sentidos como materialidade discursiva, é capaz de apreender e suscitar memória.

Como elementos constitutivos, as imagens são indispensáveis para pensarmos o funcionamento discursivo de nosso objeto de estudo. Assim como a língua, a imagem não é transparente e se apresenta opaca ao sujeito: os sentidos, embora pareçam já dados e estabilizados pelo indelével, não estão “colados” a ela. Logo, “a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés [...], porque um discurso a atravessa e a constitui” (PÊCHEUX, 2015, p. 49). Não podemos partir à/da análise de uma imagem apenas pela sua natureza de traços, formas (assim como a palavra escrita, no sentido de representação) e cores, para definirmos fixadamente seus sentidos. Embora a história institucionalizada e a(s) teoria(s) da Arte possam muito nos dizer sobre determinada estética, nos enganaríamos se acreditássemos que há imobilidade de sentidos no discurso de uma imagem. Dessa forma, há uma falsa concepção de que os sentidos estão todos na superfície e em evidência; ao contrário, como materialidade do discurso, a imagem é tanto parte de uma mobilização de atravessamentos ideológicos e de memória(s), quanto constitutiva de memórias outras.

Se “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentes históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório” (PÊCHEUX, 2015, p. 50), ela jamais será algo acabado, pronto, impassível de rearranjos, pois é espaço de reformulações e de reinscrições constantes. Ela está em relação constitutiva com a história, de modo que não está alheia a ela. Assim, nem a história oferece “limites” ou “bordas” para a memória e nem essa transcende a história, como se a pudesse “ignorar”; trata-se de uma relação simbiótica.

Ao pensarmos nosso objeto (e, principalmente o recorte de *corpus* que se segue), assumimos que as imagens carregam uma memória que, por sua vez, conta com o que está construído pela história sobre o indígena brasileiro dentro do âmbito escolar. Para explorarmos essa discussão, partimos para observação e leitura da imagem de capa de *Joaquim Toco e amigos na terra do Gã̃r*:

Imagem 1: capa do livro.



Fonte: obra analisada.

Na parte superior da imagem, em meio a algumas árvores, há construções habitacionais (inferimos isso pelo tamanho pequeno das edificações e pela presença de apenas portas e janelas) possivelmente, retratadas como de alvenaria e que dispõem de certo aporte tecnológico (internet e/ou televisão), já que contam com antena em um dos telhados. Além disso, tem-se a representação de veículos urbanos (carro) e rurais (trator), sendo que esse está alocado próximo a uma plantação, enquanto o outro se encontra junto às casas.

Em destaque, encontram-se três personagens em um espaço com vegetação, que apresenta interferência humana (um tronco está cortado, que serve como banco), contando com a presença de animais tanto domésticos (cão) quanto selvagens (ave). Os três apresentam posições diversas:

a menina está sentada, o menino mais velho está de joelhos na grama e a posição do menino mais jovem sugere que ele está virando cambalhota. Suas roupas são um vestido, camisetas, bermudas e todos os personagens calçam sapatos; a menina e o garoto a seu lado portam um colar que, pelo formato, pode representar um artefato feito de penas. Ainda no que diz respeito aos acessórios, a menina (identificada pelos cabelos longos e o uso de vestido²) ostenta no braço direito algo que pode ser identificado tanto como uma pulseira/bracelete, quanto como uma pintura corporal.

Deparamo-nos com uma questão que toca a ideia da superfície e da evidência do sentido: as imagens do livro *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr*, ao mesmo tempo em que evocam o indígena da memória estabilizada via discurso escolar, mobilizam sentidos que não estão nessa memória nacional sobre o indígena: quem é esse que não está de cocar? Que não está nu? Que não está na selva? Pensemos, primeiramente, em nossa formação escolar, uma vez que esse livro paradigmático está escalado para veiculação em escolas de Ensino Fundamental: onde estavam/estão os índios nos livros de História? Onde estavam/estão os índios nos livros de Literatura Brasileira? Onde estavam/estão os índios nos livros de Língua Portuguesa?³

Esse sujeito indígena reside (ainda hoje) em um imaginário que está fixado na história e na memória nacional, ele se constitui no discurso do “descobrimento”: seja em *Iracema* (1865) ou em *O Guarani* (1857), de José de Alencar; seja no período literário quinhentista que inaugura a Literatura Brasileira com *A Carta* (1500), de Pero Vaz de Caminha; seja nas palavras do vocabulário de nossa língua nacional que, em caso de apresentar uma “origem” em línguas indígenas, são devidamente classificadas como “indianismos” ou “tupinismos”, colocando-as em uma relação de *outro* com a língua portuguesa do colonizador. Essa visão remete ao momento histórico em que os portugueses pisaram o solo brasileiro, sendo essa memória nacional que está estabilizada e que perpassa o imaginário dominante de existência desses diversos povos, pois “o discurso histórico estabiliza a memória” (ORLANDI, 2008, p. 44).

O discurso colonialista está embasado historicamente, contemplando um efeito de verdade construído pelo conquistador/dominador português, que deu “notícia” do achamento da terra brasileira, e que produziu os discursos sobre os habitantes originários do Brasil. Essa memória foi tecida “não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2015, p. 44), construindo mais do que saberes sobre um espaço e seus sujeitos, mas também um imaginário sobre os mesmos. Tal memória do indígena do/no “descobrimento” foi inscrita em discursos que vieram a moldar nossa nacionalidade, tornando-se parte dos ditos e já-ditos sobre os autóctones das índias ocidentais. Tais discursos tornaram-se bases para discursos outros e,

² Com tal leitura, entendemos que reproduzimos, não sem muito pesar, um estereótipo de gênero.

³ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a conhecida LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e estabelece para a educação básica a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De acordo com as modificações no texto, é obrigatório para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Artes, Literatura e História brasileiras, focando a ação educacional no combate ao racismo e às discriminações; favorecendo a consciência política e histórica, a diversidade das etnias e o fortalecimento de identidades e direitos; abordando “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais

por um movimento que é próprio da memória, o indígena do ano de 1500 significa, ainda hoje, o indígena *do Brasil em qualquer tempo*.

Os primeiros passos da história do Brasil Colônia são marcados por narrativas em que os sujeitos autóctones são significados como exemplares de um tipo humano que merecia atenção não por sua humanidade, mas por seu exotismo, por seus corpos nus e pintados, sujeitos pagãos (politeístas) e canibais. Em síntese, a memória social (HALBWACHS, 2003) que construiu a memória histórica sobre os indígenas brasileiros filia-se a uma formação discursiva permeada por uma ideologia dominante europeia, “civilizada”, que desconhecia a forma de vida dos sujeitos “daqui” e a tornava “selvagem”. E, uma vez que determinada memória social é englobada no discurso histórico em sua forma linear, a Escola pode servir-se dele, institucionalizando-o, e sempre o reiterando através do saber escolar.

Através desse discurso foi possível “falar sobre o ‘outro’ para instituir a imagem de ‘si’, cria[r] sua tradição (sou-sempre-já), além de sua imagem (como deve ser)” (ORLANDI, 2008, p. 52). Criou-se o imaginário do português desbravador, conquistador de territórios, fundador da colônia brasileira, o homem civilizado e civilizador, mas, também, em contrapartida, criou-se o imaginário dos indígenas de corpos perfeitos cobertos por tinturas e penas⁴. É o discurso sobre esse índio canibal, sem Lei, sem Rei, sem Deus, que permeia os saberes que serão difundidos por várias gerações, sem muitos espaços de contestação. A Literatura (como tantas outras áreas de conhecimento, como a Mitologia, a História e até a Comunicação Midiática), então, encontrou aí sua fonte inesgotável para personagens fictícios que dão a um instinto de nacionalidade⁵ brasileiro a origem quimérica de nosso povo. E hoje, quando a memória ainda mobiliza tais sentidos, ao buscarmos uma imagem do indígena brasileiro, nos perguntamos se tal imaginário sobre esses sujeitos os significa, em pleno século XXI.

A Escola como espaço de institucionalização da memória

Na Escola, parte das informações e conhecimento acessados e mobilizados está no discurso dos livros didáticos, paradidáticos e de literatura (de leitura obrigatória ou não); discursos que, não raramente, reiteram o imaginário sobre a figura do indígena e (re)produzem a memória do discurso colonialista sobre os indígenas brasileiros⁶. Nesse discurso sobre (ORLANDI, 2008), encontramos o um, o único, o fixado, que jaz institucionalizado por objetos culturais, ou seja, “um conjunto de objetos concretos (livros, escritos, imagens, filmes, arquiteturas, etc.) que resultam de uma produção formal e que são destinados a produzir um efeito simbólico” (DAVALLON, 2015, p. 32). Sendo assim, podemos compreender os livros didáticos e paradidáticos como alguns dos objetos que asseguram a manutenção da memória social (e, em tese, também coletiva (HALBWACHS, 2003)), visto que é direito

como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 1996, Art. 26-A § 1º).

⁴ Em *A carta*, de Pero Vaz de Caminha, o texto que inaugura a Literatura Brasileira, temos: “E um deles trazia por baixo a covinha, de fonte a fonte, na parte por detrás, uma espécie de cabeleira feita de penas de ave, amarela, do comprimento de um coto, muito basta e cerrada, que lhe cobria a nuca e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena com uma confeição branda como cera [...]” (CAMINHA, 2012, p. 90). Além de: “Ali alguns andavam quartejados com aquelas tinturas; outros, de metades; outros, com tantas cores pintados como em pano de Arras [...]. E quanto mais se molhavam, mais este vermelho se avivava” (CAMINHA, 2012, p. 103).

⁵ Machado de Assis trata sobre esse conceito, remetendo à literatura indianista, em seu texto *Notícia da atual literatura brasileira: Instinto*

de todo cidadão brasileiro, garantido pela Constituição Federal, cumprir o Ensino Fundamental em escola pública e gratuita.

Entendemos que o discurso que nos propomos a analisar aqui causa estranhamento, justamente, porque retoma a memória e, de alguma maneira, desestabiliza o já-dito da história. Há certa recusa em tomarmos esse discurso como possível, pois, enquanto sujeitos, estamos interpelados pela ideologia dominante que perpetua essa estabilização de sentidos através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1985), que, nesse caso, configura-se na Escola. Essa, por sua vez, é capaz de reproduzir e propagar a ideologia dominante do Estado em suas práticas sociais, tratando de disseminar discursos que nem sempre estão de acordo com a pluralidade da constituição étnica, cultural, religiosa, etc. dos cidadãos brasileiros.

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos [...] e que ela recruta a *todos*, é preciso, então compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento, [...] de que modo todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto “sujeitos-falantes” (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 144, grifos do autor).

A instituição escolar é capaz de manter-se e regular, a partir de uma consonância para com a ideologia dominante, um “acordo de olhares” para determinados discursos. Esse “recrutamento”, tratado por Pêcheux, acontece, dentro das salas de aula, com o auxílio da ferramenta de objetos culturais (DAVALLON, 2015), tais como livros didáticos, paradidáticos e de literatura, dos quais os sujeitos recebem os sentidos dados como evidentes e estáveis. Dessa forma, se coloca a imagem do indígena do achamento do Brasil como única e, assim, ela é regularizada em seus infinitos sentidos possíveis e “tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua percepção a presença de outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista” (DAVALLON, 2015, p. 29).

Percebemos aqui discursos da ordem da repetibilidade, os quais não são provenientes necessariamente do sujeito indígena, mas, também, construídos por outro(s) sujeito(s): um discurso sobre, “definido como o lugar de construção dos sentidos, a verticalidade (domínio da memória) do dizer, que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito” (ORLANDI, 2008, p. 49). Esse funcionamento discursivo trabalha na ordem da memória discursiva (repetição e regularização dos dizeres), que “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.)” (PÊCHEUX, 2015, p. 46), o que causa saturação da/na memória.

O imaginário que temos construído por nossa memória escolar é resultante, em parte, dos discursos presentes nos objetos culturais aos quais tivemos acesso e que nos são familiares, o que “pode também conservar a

de nacionalidade, publicado em 1873: “Ou já nos costumes puramente indianos, tais quais os vemos n’*Os Timbiras*, de Gonçalves Dias, ou já na luta do elemento bárbaro com o civilizado, tem a imaginação literária do nosso tempo ido buscar alguns quadros de singular efeito, dos quais citarei, por exemplo, a *Iracema*, do Sr. J. de Alencar, uma das primeiras obras desse fecundo e brilhante escritor. Compreendendo que não está na vida indiana todo o patrimônio da literatura brasileira, mas apenas um legado, tão brasileiro como universal [...]” (ASSIS, 2011 [1873], p. 16).

⁶ Pela nudez e pelas características físicas, o imaginário cria o outro, o diferente, instituindo estereótipos. Institui-se o *eles*, sendo que *eles* não somos *nós*.

força das relações sociais (e fará[ão] então impressão sobre o espectador)” (DAVALLON, 2015, p. 25). Esse imaginário é o de que o sujeito índio é aquele do “descobrimento” e, assim,

haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” [...] se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver *conduzir à questão da construção dos estereótipos*) (PÉCHEUX, 2015, p. 46, grifos nossos).

Observamos, então, o recorte de nosso *corpus* (a imagem de capa do livro) como uma proposta de ruptura, e não como um resgate de memória (INDURSKY, 2015) enquanto movimento que poderia ser “previsível” em um material (para)didático sobre povos indígenas. Temos, na ilustração da capa da obra *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr*, um discurso que significa na construção de uma memória possível de um indígena que perdeu o espaço que possuía e, agora, reside em um espaço povoado de diferentes saberes. Esse discurso não surge sem a possibilidade de sua existência no interdiscurso, contudo, o indígena do século XXI, que vive em aldeias tocadas pelo urbano, ou comunidades que estejam em contato com outras comunidades não-indígenas é negligenciado/apagado/silenciado (ORLANDI, 2008).

Considerações finais

As imagens de *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr* nos trazem um discurso que retoma o pré-construído para fazê-lo significar de outra forma: a figura do indígena brasileiro é reconfigurada, ao mesmo tempo em que nos coloca em contato a memória do “já-dito” (o indígena com acessórios feitos com elementos da natureza, inserido em um ambiente sem relações com não-indígenas e atemporal) e uma memória que ainda está em processo de construção. Essa “nova” memória remete ao indígena que não é mais “selvagem” ou “gentílico”, mas, sim, que é parte do corpo social brasileiro, que ocupa espaços que outrora lhes foram negados seja por sua cultura ou pela cultura do homem branco que os excluía/exclui (como nas escolas públicas “tradicionais”, como nas universidades, como nos cargos de emprego no comércio...).

Estamos diante de um objeto que causa um deslizamento, um deslocamento de sentidos da memória do indígena no Brasil. Ela não é apenas uma significação do indígena do século XXI em nosso país, ou uma representação da estética de certos costumes indígenas modificados. Se “a eficácia da imagem pode se inscrever em uma problemática da memória societal” (DAVALLON, 2015, p. 26), ela é, uma vez que inscrita no discurso, simbólica: é preciso ir além dos sentidos que pairam na superfície e apurar nosso olhar nessa leitura para percebermos os sentidos possíveis de denúncia.

Se hoje os indígenas brasileiros estão inseridos em um contexto urbano, não é, necessariamente, por uma escolha ou uma determinação subjetiva, mas por, entre outras causas, seus espaços terem sido drasticamente reduzidos ao longo desses cinco séculos desde a invasão portuguesa. Há uma série de fatores que convergem para que o indígena não esteja mais no lugar que o discurso que construiu a memória sobre ele indica como “o seu lugar”: além da apropriação secular do homem branco sobre os territórios indígenas, nos deparamos com a morosidade do Estado em discutir e aplicar políticas públicas que atendam, realmente, aos interesses desses sujeitos. Ademais, tendo em vista que tal discurso é produzido como um projeto apoiado pelo poder judiciário brasileiro, outra questão provoca-nos para continuarmos em busca de compreender os questionamentos que esse objeto nos suscita: tal discurso visa construir uma “nova” memória do indígena de modo a incluí-lo na sociedade (em uma questão de abordagens de preconceitos e/ou representatividade no ambiente escolar) ou está buscando normalizar a presença do indígena na sociedade branca para que sua falta de espaço em terras reservadas/protegidas por lei seja, gradativamente, menos questionada?

Isso posto, acreditamos que o primeiro impacto que as imagens causam é certa negação daquela figura como representação/significação de um indígena brasileiro, e isso comprova o funcionamento da memória na construção dos sentidos. Neste viés, o livro presta serviço à construção de uma memória outra, que rompe com o estável dos já-ditos e quer “apontar para a *permanência* do discurso da des-coberta e da colonização. Apontar para os seus efeitos de sentidos que ainda estão sempre aí se (re)produzindo” (ORLANDI, 2008, p. 265). Esse não é mais o discurso já-dito do indígena do “descobrimento” e, também, não é o discurso pré-construído de indígena “aculturado”, mas, sim, um discurso sobre sujeitos indígenas possíveis (destinado tanto para outros sujeitos indígenas, quanto para sujeitos não indígenas), que podem, muito bem, existir.

Contudo, ao longo de nossa discussão, significamos a inquietação de considerar que tal obra, inicialmente tomada como um discurso de promoção de representatividade do indígena “dos tempos atuais” em nossa sociedade, possa promover também uma dessensibilização dos sujeitos para com a questão do “deslocamento” do indígena de espaços naturais para espaços urbanos. Tal consideração não é uma “desconfiança”; trata-se de buscar ler o discurso além da superfície e de compreendermos, em seus processos de produção de sentidos, o efeito ideológico que lhe é constitutivo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ASSIS, Machado de. Notícia da atual literatura brasileira: Instinto de nacionalidade [1873]. In: _____. **O jornal e o livro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-26.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2015.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EduFSCar, 2009.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre [et al.]. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-34.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

INDURSKY, Freda. Políticas do esquecimento x políticas de resgate de memória. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. v. 1. Campinas: Pontes, 2015. p. 11-26.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. ACHARD, Pierre [et al.]. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 43-51.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccineli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014 [1988].

Obra analisada

DMITRUK, Hilda Beatriz; PIOVEZANA, Leonel. **Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr: crônicas do cotidiano Kaingang = Gãr jamã tá Joaquim Ror kar ti mré ke: Kanhgág jykre to vême**. Ilustrado por Gina Zanini. Brasília: MPF, 2015.

Recebido em julho/2016.

Aceito em julho/2017.