MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS

THIAGO MOESSA ALVES

A INDIANIDADE SUL-MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM TRÊS DISSERTAÇÕES DE MESTRES INDÍGENAS PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE MESTRADO DA UFGD

DOURADOS – MS
2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS

THIAGO MOESSA ALVES

A INDIANIDADE SUL-MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM TRÊS DISSERTAÇÕES DE MESTRES INDÍGENAS PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE MESTRADO DA UFGD

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras na Área de Concentração em Linguística e Transculturalidade.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Ceres Pereira.

DOURADOS – MS
2014

THIAGO MOESSA ALVES

A INDIANIDADE SUL-MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM TRÊS DISSERTAÇÕES DE MESTRES INDÍGENAS PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE MESTRADO DA UFGD

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras na Área de Concentração em Linguística e Transculturalidade da UFGD, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Dourados – MS, 05 de maio de 2014.

BANCA DE AVALIAÇÃO

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Ceres Pereira
Orientadora – Presidente
PPGL/UFGD

_____

Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira
Avaliador – Membro Titular Externo
PPGA/UFPel

_____

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Pacheco Limberti
Avaliadora – Membro Titular Interno
PPGL/UFGD

_____

Prof.ª Dr.ª Gicelma Chacarosqui Torchi
Avaliador – Membro Suplente
PPGL/UFGD

Aos meus irmãos, Thaíse, Samuel e Mateus e ao meu afilhado, Eduardo.

Que vocês também conquistem o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Família e amigos sempre desempenharam um papel muito importante na minha vida, mas durante o mestrado inevitavelmente tive de selecionar a quem dedicava meu tempo, fazendo-me ausente em muitos momentos importantes. Quero portanto agradecer incondicionalmente estas pessoas que de uma forma ou de outra me ofereceram suporte.

Na esfera familiar, quero agradecer: meus pais, José Maria e Marta; meus sogros, Luiza Helena e Agnaldo; meus irmãos, Thaíse, Samuel e Mateus; meus cunhados, Pineca, Elaine, Vagner, Val e Cleber; meus sobrinhos, Vitor, Beatriz e Filipe; minha avó, Irene; meu tios e primos; pelo carinho e todo tipo de apoio possível.

Agradeço também aqueles que souberam compreender meu momento e assim mantiveram vivas amizades de anos a fio, por mais que muitas vezes eu estivesse ausente: Lincon e Bia, Fabiano e Najara, Gabila e Sabrina, Branco e Maércia, Diego e Daniela, Tiago e Débora, Anelise e Flávio, Daniel e Tininha, Fábio, Carlos Alberto, Júlio César, Pâmela Gabriela e Dr.a Beatriz.

Sempre tive a felicidade de fazer amigos e cultivá-los nos locais onde trabalhei. Estes amigos, algumas vezes, deram valiosas contribuições, além do aspecto profissional em geral, também como pesquisador e professor. O desejo pela busca do mestrado certamente surgiu pelo contato com estas pessoas, por isso agradeço: Marilene, Irene, Hilda, Alzira, Gilberto, Ivolim, Izaías, Magda, Eliane, Dagmar, Francisca, António, Caroline, Michele, Lays, Genesi, Ivânia, Andréia, Graziela e Crisliane Patrícia.

Agradeço ainda João Machado, Eder Alcantara Oliveira e Izaque João, sujeitos desta pesquisa dos quais também me tornei amigo. Todos eles me levaram em suas aldeias, abriram suas casas, me deram de comer e beber, e atenderam prontamente algumas solicitações que fiz. Sem esse contato, não seria capaz de construir as análises de seus textos e contextos, visto a distância entre a minha realidade e a deles.

Também agradeço meus colegas do PPGL/UFGD, turma 2012 de linguística, por dividir a singular situação de ser mestrando: Kleber, Célia Fernanda, Paulo, Vânia, Morgana, Mara, Lucilene, Jolnei e Alexandre. E também aos colegas de outras turmas: Alexandra, Elcia Tatiane, Elizete, Ivânia (novamente), Karolinne, Carolina, Luciene, Elza e Rafael.

Quero agradecer ainda todos os professores dos quais fui aluno neste programa de mestrado, certamente, há um pouco de cada um, tanto em mim quanto nesta pesquisa. Também agraço a Secretária do Programa, Suzana Marques, pela forma sempre gentil que me atendeu durante esses anos.

Agradeço de forma especial:

- ao Gabila, por fazer de sua casa em Dourados a minha segunda casa;

- à Francisca pelas caronas a Dourados;

- à Joyce, por dividir a vida comigo, e permanecer comigo na alegria e na tristeza, mesmo ainda não tendo jurado isso formalmente;

- à Elaine e ao Pineca por estarem sempre dispostos à ajudar das mais variadas formas;

- aos meus pais, por todo tipo de ajuda que estava ao alcance deles;

- às professoras Gicelma e Rita de Cássia pelas belas palavras e pelo incentivo no momento da qualificação;

- ao Professor Jorge Eremites de Oliveira, por aceitar compor a banca examinadora e se deslocar de Pelotas/RS a Dourados/MS para contribuir com minha pesquisa;

- à Professora Maria Ceres Pereira, pela brilhante orientação nesta pesquisa, por me acompanhar nas visitas às aldeias, pelo incentivo de forma geral. Ouso inverter a lógica de Saint-Exupéry e dizer que foi o tempo que dedicou a mim que a tornou tão especial.

Figura n.º 01 – Casa de Izaque João[1]

[...] as bases tradicionais da identidade racial são dispersadas sempre que se descobre serem elas fundadas nos mitos [...] da supremacia cultural branca.
(Bhabha).

Seja humilde para evitar o orgulho, mas voe alto para alcançar a sabedoria.
(Santo Agostinho).

[1] Fotografia do acervo de Pereira, M. C., 2014.

RESUMO

A política educacional para formação superior tem conseguido formar sujeitos indígenas em cursos de graduação. Nesse sentido, destacamos programas como as cotas nas universidades particulares, as bolsas de estudos oferecidas pela Funai e a Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Aos poucos esses indivíduos têm conseguido se inserir também na pós-graduação. Nos programas de mestrado da UFGD, por exemplo, três indígenas já se formaram, dois no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD) e um no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFGD). Nesse cenário, esta pesquisa visa construir análises da identidade indígena desses três sujeitos formados mestres por meio das suas dissertações. Assim, nossa pergunta de pesquisa pretende compreender como é construída a identidade do sujeito indígena pós-graduado pela UFGD. Por meio dos procedimentos da pesquisa qualitativa e documental, nosso objetivo geral é compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul. Estamos embasados principalmente em Hall (2000 e 2011), Foucault (2011 e 2012), Fairclough (2001) e Van Dijk (2007). As análises mostraram que a identidade indígena não é inata, mas um fenômeno que se constrói por meio das relações sociais, portanto um fenômeno discursivo que encontra-se em permanente (re)construção. Também ficou evidenciado o papel da escola indígena como elemento crucial na luta pelos direitos renegados aos índios como a terra e a educação diferenciada.

Palavras-chave: Identidade indígena. Discurso. Educação indígena diferenciada.

ABSTRACT

The educational policy for higher education has been forming Indigenous subjects in undergraduate courses. Thus, we point programs such as private universities quotas, scholarships offered by Funai and the Intercultural Indigenous Bachelor at Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). These individuals have been gradually able to enter in post graduation courses either. In this case, we mention 3 (three) examples of Indigenous who have graduated, two of them in the program of Master in History, and one of them in the program of Master in Languages in the College of Languages, Arts and Communication (FACALE/UFGD). In this scene, this research aims to construct the analyzes of these three subjects indigenous identity who are post graduated by these programs at UFGD. Our main objective is to understand the indigenous indentity formation in Mato Grosso do Sul, through documental and qualitative research. For that, we based ourselves especially in Hall (2000 e 2011), Foucault (2011 e 2012), Fairclough (2001) e Van Dijk (2007) readings. The analyzes showed that indigenous identity is not innate, but it is a phenomenon that is constructed through social relations, thus is a discursive phenomenon that is constantly being (re) constructed. It was also evidenced the role of indigenous school as a crucial element in the struggle for the rights denied to Indigenous as land and specific education.

Keywords: Indigenous Identity. Discourse. Specific Indigenous education.

LISTA DE FIGURAS

Figura n.º 01 – Casa de Izaque João. 07
Figura n.º 02 – Aldeia Urbana Marçal de Souza. 34
Figura n.º 03 – Concepção tridimensional do discurso. 47
Figura n.º 04 – Aldeia Panambi. 53
Figura n.º 05 – Casa de Reza da Aldeia Panambi. 54
Figura n.º 06 – Mapa da localização da Aldeia Buriti. 55
Figura n.º 07 – Interior da casa de reza da Aldeia Bororó 56
Figura n.º 08 – Rodovia às margens da aldeia. 57
Figura n.º 09 – Trabalho de campo de João Machado 72

LISTA DE TABELAS

Tabela n.º 01 – Dados dos PPGs/UFGD. 47
Tabela n.º 02 – Dados dos sujeitos pesquisados. 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FAED	Faculdade de Educação
FAIND	Faculdade de Assuntos Indígenas
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização não Governamental
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPGs	Programas de Pós-Graduação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SED	Secretaria Estadual de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.	**14**
1	**DETALHANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA. . . . . .**	**16**
1.1	A PESQUISA – ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTAIS.	16
1.2	O CONTEXTO DA FORMAÇÃO TÉCNICA/SUPERIOR PRA INDÍGENAS NO SUL DO MATO GROSSO DO SUL.	22
1.3	LEVANTAMENTOS NOS PROGRAMAS E SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES / SUJEITOS DO ESTUDO.	23
2	**SITUANDO A BASE TEÓRICA DESTA PESQUISA – IDENTIDADE E DISCURSO. . . . . .**	**29**
2.1	ESTUDOS DE IDENTIDADE.	29
2.2	POR UMA DEFINIÇÃO DE DISCURSO.	40
2.2.1	*O discurso em Foucault*.	*40*
2.2.2	*O discurso em Fairclough*.	*46*
2.2.3	*O discurso em Van Dijk – A relação com o preconceito*.	*48*
3	**“SE EU FOR NA IDEOLOGIA DA UNIVERSIDADE HOJE EU ACABO DEIXANDO A MINHA TRADIÇÃO” – SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE. . . . . .**	**52**
3.1	O CENÁRIO DAS ALDEIAS.	52
3.1.1	*A Aldeia Panambi*.	*52*
3.1.2	*A Aldeia Buriti*.	*54*
3.1.3	*A Aldeia Bororó*.	*55*
3.2	INDÍGENAS MESTRES PELA UFGD.	57
3.2.1	*O mestre kaiowá da Aldeia Panambi*.	*58*
3.2.2	*O mestre terena da Aldeia Buriti*.	*65*
3.2.3	*O mestre kaiowá da Aldeia Bororó*.	*70*
3.3	O PAPEL DA ESCOLA INDÍGENA COMO MANTENEDORA DA CULTURA E IDENTIDADE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM MACHADO E OLIVEIRA.	79
3.3.1	*João Machado*.	*80*
3.3.2	*Eder Alcantara Oliveira*.	*85*

3.4 O IMPACTO DO MESTRADO NA VIDA DOS SUJEITOS DESSA PESQUISA. 91
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS. 96
5 REFERÊNCIAS. 99
6 APÊNDICES. 101

INTRODUÇÃO

Durante minhas atividades como aluno do Mestrado em Letras na UFGD, conheci um colega da turma anterior cujo nome era João Machado, índio de etnia kaiowá, residente na Aldeia Bororó, em Dourados.

Meu contato com ele, com os estudos de bilinguismo em contextos sócio linguisticamente complexos liderados pela Prof.ª Maria Ceres Pereira, com a linha de pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, me fizeram enxergar as questões indígenas sob um outro paradigma. Confesso que até então, minha visão de índio era restrita aos estereótipos frequentemente exibidos na televisão, por isso inicialmente me espantei ao percebê-lo como um mestrando. Passado o espanto, conversamos algumas vezes, de modo que eu até cheguei a assistir a qualificação da sua dissertação. Em outros momentos, em conversas informais nos corredores da FACALE, fui informado de que havia outros indígenas fazendo mestrado na UFGD.

Posteriormente, durante as orientações para o andamento desta pesquisa, decidimos analisar as dissertações produzidas por esses indígenas nos programas de mestrado da UFGD. Desse modo, levantamos a seguinte questão:

Como é construída a identidade do sujeito indígena pós-graduado pela UFGD?

A partir dessa questão, desenvolvemos estas outras, logicamente ligadas à primeira, que certamente auxiliarão no entendimento geral da pesquisa: que discursos são (re)produzidos nas suas dissertações? Quem são os sujeitos indígenas que buscam formação em programas de mestrado na UFGD? Qual a razão/motivação que leva indígenas a buscarem o título de mestres? Como os sujeitos indígenas explicitam sua identidade ao longo de suas dissertações? Ao concluírem suas dissertações e, ao retornarem aos seus contextos profissionais em que suas práticas são impactadas?

Para responder essas questões, utilizamos os procedimentos da pesquisa qualitativa e documental. Desse modo, elencamos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral: compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul;

Objetivos Específicos: realizar o levantamento de indígenas formados em programas de mestrado na UFGD; analisar as dissertações e entrevistas com vistas

a compreender como constroem suas identidades; e, averiguar qual o impacto de sua formação em seus contextos sociais ao retornar com o título de mestre.

Dividimos esta pesquisa em três capítulos. No primeiro, detalhamos as metodologias que utilizamos; no segundo, trazemos o arcabouço teórico basicamente fundamentado em Hall (2000 e 2011), Foucault (2011 e 2012), Fairclough (2001), Van Dijk (2007).

1 DETALHANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo visa situar a metodologia adotada, a seleção dos documentos utilizados para análise bem como a apresentação dos sujeitos autores dessas dissertações.

1.1 A PESQUISA – ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTAIS

Esta dissertação é o resultado do cumprimento das exigências estabelecidas pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para o recebimento do grau de Mestre em Letras. Está subordinada à área de concentração em Linguística e Transculturalidade e, mais especificadamente, à linha de pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira.

Tendo então em vista a necessidade de respeitar a linha de pesquisa, iluminamo-nos nos aportes teóricos oferecidos pela Linguística Aplicada (LA) para o desenvolvimento desta pesquisa e tomamos metodologicamente a abordagem da pesquisa qualitativa como base para o estudo.

Vale considerar que houve muitas interpretações sobre o que é LA, todavia, ainda há certos desentendimentos teóricos a respeito de sua natureza científica como área de investigação. Vários são os linguistas aplicados que buscam definir ou mesmo conceituar a LA, pautamo-nos então em Almeida Filho (2007) para expor os principais conceitos.

Uma das formas de compreender LA é como **uma das várias ramificações da Linguística**: Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo, Linguística Textual, etc. Esse entendimento reduziria a importância da LA apenas às aplicações das teorias da Linguística. Talvez o nome “Aplicada” seja o gerador dos conflitos porque realmente pode induzir a essa concepção.

A LA também já foi concebida como “**aquela porção do corpo de conhecimento acumulado chamado linguística que os praticantes de outra disciplina acham útil no desenvolvimento do seu trabalho**” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 24, grifos nossos). Assim entendida, a LA somente teria utilidade quando utilizada por outros profissionais.

Uma interpretação muito corrente e talvez a mais difundida é que a LA seja uma **teoria para o ensino de línguas**. Nesse sentido, todo esforço para melhorar as relações de ensino/aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras caracteriza-se como LA.

A acepção mais aceita atualmente, segundo o autor, é que a LA deva ocupar-se dos **problemas reais do uso da língua em contextos escolares ou não**, o que englobaria o conceito anterior. Nesse sentido, o linguista aplicado não se apoia somente nas teorias da Linguística para desenvolver seu trabalho investigativo, por isso a LA não deve ser entendida apenas como aplicação da Linguística, pois, para conseguir compreender os fenômenos de usos reais da linguagem, o linguista aplicado atual apoia-se nas chamadas disciplinas de contato: Linguística, Psicologia, Sociologia e Antropologia; que o auxiliarão na construção de análises sólidas sobre os fenômenos da linguagem, conforme explicado abaixo:

> É possível que em alguns casos a contribuição da linguística nem seja mesmo a mais importante no estudo de um problema de LA. Isso seria observado, por exemplo, na investigação específica do papel dos fatores afetivos imbricados no processo de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira em ambientes formais de ensino (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 28).

Diante do seu quadro evolutivo, é possível perceber que a LA atingiu um estado de maturidade teórica que garantiu para si o *status* de disciplina na medida em que conseguiu definir seu objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos próprios, por outro lado, os últimos trabalhos desenvolvidos na área têm defendido um rompimento com a disciplinaridade. Nesse sentido, autores como Moita Lopes, Pennycook e Rajagopalan, têm postulado uma teoria voltada para uma Linguística Aplicada inter, multi e transdisciplinar.

Este trecho de Pennycook com citações de Rajagopalan, no qual o primeiro autor aborda a ascensão das teorias transgressivas, ilustra muito bem essa ideia:

> Discutindo os sinais de maturidade na LA sugeridos por sua tendência de se afastar da linguística para se tornar uma disciplina que gera teoria por si mesma, Rajagoapalan discute a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar, o que significa atravessar (se necessário transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma. Isso, então, é um sentido da noção de transgressão. No domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não

> meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

O trecho citado mostra o caráter transdisciplinar da LA. Segundo o autor pode ser necessário ir além das fronteiras disciplinares para a construção da pesquisa em LA. O estudo da construção de identidades corresponde a esses aspectos uma vez que hoje tem sido conduzido por sociólogos, antropólogos, historiadores, linguistas aplicados e demais pesquisadores filiados às mais diversas áreas.

Pensar na LA enquanto ciência implica observar as ponderações de Santos, cientista social português, a respeito do conceito de ciência em oposição ao de senso comum. O sociólogo afirma que

> Em ciência, nada é dado, tudo se constrói. O "senso comum", "conhecimento vulgar", "sociologia espontânea", a "experiência imediata", tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum [...] (SANTOS, 2003, p. 31).

O psicólogo e também sociólogo Uwe Flick, por sua vez, contrasta a ciência ao que ele denomina de conhecimento do cotidiano. Enquanto no conhecimento e práticas do cotidiano a prioridade é a resolução de um problema, a ciência, por outro lado, prioriza a análise deste (FLICK, 2013, p. 18).

O conhecimento oriundo do senso comum pode ser adquirido por meio da experiência de vida, por exemplo. Já o conhecimento científico é obtido pelo estudo árduo, pautado em rigorosas pesquisas contendo métodos, abordagens, tipologias, etc. Sendo assim, esta é uma pesquisa de análise documental construída a partir da abordagem qualitativa.

Flick detalha a pesquisa qualitativa inserindo-a no campo da pesquisa social. O autor destaca, dentre as principais características da pesquisa em ciências sociais, que: as questões são abordadas de maneira sistemática e acima de tudo, empírica; são elaboradas questões de pesquisa; para responder a essas questões, dados são coletados e analisados; o trabalho de coleta e análise é realizado a partir de métodos de pesquisa; liberdade e outros recursos são necessários para uma abordagem sistemática (FLICK, 2013, p. 17).

Em seguida, o psicólogo define a pesquisa social como

> [...] análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p. ex., perguntas, observação, análise dos dados, etc.). Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Várias abordagens podem ser distinguidas e também vários campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.). Diferentes objetivos podem ser buscados, variando desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou avaliação de uma intervenção ou instituição (FLICK, 2013, p. 18).

Na pesquisa social, como em qualquer outra, o pesquisador parte de uma inquietação. Conforme explicam Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2005, p. 37), “em toda pesquisa existem questões que o pesquisador quer responder e que norteiam seu trabalho”. Flick (2013, p. 18) explica ainda que “uma questão central de uma pesquisa social origina-se dos interesses científicos, ou seja, a produção de conhecimento é priorizada”. O pesquisador, ao observar um fenômeno, identifica um problema e, a partir dele, formula uma pergunta de pesquisa. Essa questão de pesquisa, por sua vez, pode se desdobrar em outras perguntas mais específicas.

Dada a questão, é preciso fazer escolhas metodológicas / tipológicas. Sendo assim, buscamos em Flick (2013) uma divisão entre as áreas da pesquisa social. Segundo o psicólogo europeu, há cinco áreas de pesquisa nesse campo: básica, aplicada, de ação participatória, avaliação e monitoramento da saúde. De acordo com essa divisão apresentada, esta é uma pesquisa básica, por isso tem como característica o desenvolvimento de teorias. Diferente da pesquisa aplicada, por exemplo que testa teorias em campos práticos. Por isso, faz declarações gerais, sem um vínculo específico com as práticas.

Como esclarecemos nos primeiros parágrafos deste capítulo, esta é uma pesquisa em Linguística Aplicada, pode então causar estranhamento a enquadrarmos na área da pesquisa básica e não na aplicada, como sugerem as nomenclaturas.

Consideramos então necessário explicar novamente que não concebemos a disciplina como mera aplicação de teorias desenvolvidas em outras áreas, mas como um campo autônomo, que está formando e amadurecendo seu próprio escopo teórico voltado a problemas relacionados aos usos da linguagem. Do mesmo modo, nossa pergunta de pesquisa não nos permitiria enquadrá-la na área da pesquisa aplicada.

A pergunta de pesquisa, aliás, desempenha, voltamos a insistir, papel fundamental para a pesquisa, principalmente na abordagem qualitativa. Conforme

ressalta Flick, a pesquisa qualitativa não se desenvolve por meio de hipóteses, em contraponto à pesquisa quantitativa, que busca confirmá-las.

Ainda conforme expõe Flick (2013), enquanto na pesquisa quantitativa a teoria é um ponto de partida a ser testado, na pesquisa de tipo qualitativa a teoria é um ponto a ser desenvolvido. No primeiro caso, a coleta de dados é padronizada, já no segundo, é aberta. A análise dos dados é realizada de forma interpretativa neste tipo de pesquisa enquanto que naquele é feita por meio de estatísticas.

Outra diferença básica entre as abordagens diz respeito à quantidade de amostras para compor a análise. Na abordagem quantitativa, obviamente, é necessário juntar um material numericamente representativo, que é submetido a tabulação, e cálculos estatísticos. Ao contrário,

> [...] os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de maneira [...] aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado (FLICK, 2013, p. 23).

Ou ainda: os métodos qualitativos “estão mais interessados na descrição exata de processos e concepções, e por isso com frequência trabalham com pequenos números de casos” (FLICK, 2013, p. 126).

Na pesquisa quantitativa, quando dois pesquisadores distintos utilizam o mesmo material e a mesma técnica de análise, é pressuposto que cheguem ao mesmo resultado. No método qualitativo, por outro lado, isso raramente ocorre. A subjetividade dos pesquisadores se manifesta e acaba por gerar resultados distintos, mesmo quando observado os rigores científicos.

Flick (2013) aponta também as semelhanças entre as duas abordagens. Em ambas o pesquisador:

> - trabalha sistematicamente usando métodos empíricos;
> - visa à generalização de suas conclusões para outras situações que não a situação da pesquisa e para outras pessoas que não os participantes do estudo;
> - busca algumas questões de pesquisa para as quais os métodos selecionados devem ser apropriados;
> - deve responder a essas questões usando um procedimento planejado e sistemático;
> - tem de checar o seu processo de pesquisa para aceitabilidade ética e adequabilidade;

> - tem de tornar seu processo de pesquisa transparente (isto é, compreensível para o leitor), apresentando os resultados e os caminhos que conduziram a eles.

Novamente qualificando a pesquisa social, Flick (2013) assevera que há três formas de coleta de dados: fazendo perguntas às pessoas; observando-as; ou estudando documentos. Nesta pesquisa, adotamos dois desses procedimentos para análise: primeiramente fizemos o estudo documental para, em seguida, realizar as entrevistas com os autores desses documentos.

Em geral, como afirma o autor, os métodos utilizados em pesquisas de abordagem qualitativa para coleta de dados são produzidos pelo próprio pesquisador, mas há também a possibilidade de utilizar dados já existentes, como documentos institucionais, por exemplo. Nesse caso, Flick (2013) utiliza o termo "análise secundária" para designar esse tipo de situação. Para o autor,

> [...] o termo "análise secundária" significa que o pesquisador analisa os dados que não foram coletados para o seu próprio projeto de pesquisa. Em vez disso, você usa os conjuntos de dados existentes que foram produzidos para outros propósitos (FLICK, 2013, p. 124).

Ainda para o mesmo autor,

> [...] os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam. Os documentos são produzidos com um determinado propósito [...]. Mas isso também significa que os documentos representam as questões apenas de uma maneira limitada. Ao analisá-los para propósitos de pesquisa, você deve sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito. A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento (FLICK, 2013, p. 125-126).

Desse modo, Flick (2013) contrapõe vantagens e desvantagens na utilização da análise documental para a pesquisa qualitativa:

> A vantagem dos documentos é que eles com frequência já estão disponíveis, pois foram produzidos para outros propósitos além da pesquisa. As instituições produzem registros, notas, declarações, e outros documentos que você pode usar para a sua pesquisa. No entanto, [...] você enfrenta o problema de não poder influenciar na qualidade dos dados (produção). Os documentos podem ter outros pontos de foco e conteúdos diferentes daqueles requeridos para responder às suas questões de pesquisa. Às vezes os documentos não foram produzidos de uma forma suficientemente sistemática para permitir sua comparação entre as instituições. Finalmente,

> podem surgir problemas de acesso a documentos específicos (FLICK, 2013, p. 181).

Sendo assim, as dissertações produzidas por Machado, João e Oliveira com o propósito de cumprirem os requisitos para tornarem-se mestres, servirão para nós para analisarmos de que maneira constroem suas identidades.

1.2 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO TÉCNICA/SUPERIOR PARA INDÍGENAS NO SUL DO MATO GROSSO DO SUL

Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro com a segunda maior população indígena, conforme dados do IBGE.

Na conjuntura atual, as aldeias possuem escolas que oferecem a escolarização básica a crianças, jovens e adultos. Conforme pode ser verificado no capítulo 3 desta pesquisa, as comunidades indígenas estão lutando para a conquistar o direito a uma educação indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Destaca-se que esse direito está na Constituição brasileira e respaldada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Apesar destes dispositivos fundamentais, este tipo de educação precisa sair do papel e virar prática. Por essa razão, afirmamos que este direito deva ser conquistado.

Nos últimos anos, projetos de inclusão têm garantido a esses indivíduos o acesso ao ensino superior e, apesar dos níveis de permanência ainda não serem os mesmos dos não-índios, uma quantidade expressiva já conquistou o ensino superior graças: à política de cotas, nas universidades públicas; descontos e bolsas nas mensalidades de universidades particulares; o Projeto Ará Verá da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS); e das licenciaturas interculturais indígenas nas universidades públicas.

Devido à expressiva relevância desses dois últimos projetos citados, queremos discorrer um pouco mais a respeito.

O Projeto Ará Verá é uma proposta técnica para formação de professores guarani/kaiowá que habilita o professor índio para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas das aldeias. O curso é oferecido pela SED/MS em parceria com municípios e universidades.

Segundo Rossato, o objetivo do projeto é

> [...] contribuir para que os professores Guarani e Kaiowá possam participar da construção de suas Escolas Indígenas, propiciando um ensino intercultural e bilíngue, que valoriza as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garante, ao mesmo tempo, os conhecimentos universalmente acumulados pela humanidade, tanto de não-índios como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista a conquista de sua autonomia sócio-econômica-cultural (ROSSATO, 2006, s/ p.)

Ainda conforme a autora, a proposta curricular baseia-se em

> [...] três grandes eixos, pelos quais se articulam os conteúdos e a metodologia do curso e que são também as fontes básicas de sobrevivência física e cultural dos Guarani/Kaiowá: teko (cultura), tekoha (território) e ñe'ë (língua) (ROSSATO, 2006, s/ p.).

Desde o ano de 2011, a UFGD vem formando turmas na Licenciatura Intercultural Indígena, que visa, assim como no Projeto Ará Verá, a formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias, entretanto, enquanto que no Projeto Ará Verá o curso é de nível médio, na Licenciatura Intercultural Indígena o curso é de nível superior.

Foi por considerar esse cenário de formação superior indígena formado por esses programas de incentivo que despertamos o interesse em realizar o estudo averiguando quantos indígenas ingressaram e concluíram suas pesquisas nos programas de pós-graduação da UFGD. Averiguar como estes sujeitos vão explicitando suas identidades em seus textos e, finalmente, como, após concluírem seus estudos, registram os saberes e o engajamento em seus contextos.

1.3 LEVANTAMENTO NOS PROGRAMAS E SELEÇÃO DAS DISSERTAÇÕES / SUJEITOS DO ESTUDO

Para selecionarmos os sujeitos da pesquisa, fizemos em primeiro lugar um levantamento nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nos quais há linhas de pesquisa voltadas para questões sensíveis à causa indígena. O interesse em levantar esses programas foi o de averiguar se há

ou houve participação de alunos indígenas. Se sim, em que linhas de pesquisa atuaram e quais os temas propostos em suas defesas. .

Procuramos primeiramente a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), onde há o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), com o curso de Mestrado no qual estamos inseridos. Esse programa conta com duas áreas de concentração: uma em Linguística e Transculturalidade, outra em Literatura e Práticas Culturais. Esta área de concentração mantém uma linha de pesquisa em Literatura e estudos regionais, culturais e interculturais e outra linha em Literatura, cultura e fronteiras do saber; aquela área de concentração também mantém duas linhas de pesquisa, sendo uma em Estudos de Língua(gem) e Discurso e outra em Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira.

Nessa linha de pesquisa, da qual esta pesquisa também faz parte, a abordagem contempla fronteiras em sentido lato, sendo assim, tanto pode focar a fronteira como divisão geopolítica como as fronteiras étnico-culturais. Questões de linguagem e situações de bilinguismo igualmente são temas de interesse.

Considerando o programa de Letras, levando em conta o período de 2009, ano no qual teve início, até hoje, foram ofertadas 100 vagas, distribuídas igualmente entre as duas áreas de concentração. Na turma de 2011, ingressou o primeiro aluno indígena, João Machado, de etnia Guarani. Este defendeu sua dissertação intitulada “Bi-Alfabetização e Letramento Com Adultos Em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani” em abril deste ano. Desde o início do programa esse foi o primeiro e único aluno indígena do programa de mestrado em Letras.

Em seguida, entramos em contato com a Faculdade de Educação (FAED), onde é mantido o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nesse programa, com área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação, há três linhas de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade; Políticas e Gestão da Educação; e, Educação e Diversidade, na qual há interesse na questão da educação indígena. O programa foi aprovado em 2008. Desde o seu início, noventa alunos já ingressaram dos quais nenhum é indígena.

Por último, fizemos o levantamento na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) onde detectamos três Programas de Pós-Graduação: Sociologia, Antropologia e História.

O programa de Sociologia, com área de concentração também em Sociologia conta com duas linhas de pesquisa, sendo uma em Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais e outra em Políticas Públicas, Teoria Social e Ação Coletiva. Esse programa foi inaugurado em 2013, portanto é muito jovem, razão porque somete se encontra em andamento a primeira turma com 15 alunos integrantes dos quais nenhum é indígena.

O programa de Antropologia também é bastante recente. Foi aprovado em 2010 com sua primeira turma em 2011, de modo que ainda não há dissertação defendida. De qualquer forma, também chama nossa atenção o fato de não haver aluno indígena entre os vinte selecionados para o curso. A área de concentração do programa é em Antropologia Sociocultural cujas linhas de pesquisa são em: Etnicidade, Diversidade e Fronteiras; Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade; e, Arqueologia, Etno-História e Patrimônio Cultural. Vemos nesse programa, assim como nos outros mencionados, um espaço ideal para ser ocupado por alunos índios.

Por fim, buscamos na FCH o programa de História, com área de concentração em História, Região e Identidades. Há aqui três linhas de pesquisa: História Indígena; Movimentos Sociais e Instituições; e, Fronteiras, Identidades e Representações. Anualmente vinte vagas são oferecidas para o Mestrado e dez para o Doutorado. O programa já conta com quatorze anos de existência. Nesse período, até a turma de 2011, cinquenta e oito alunos já defenderam suas dissertações (as turmas de 2012 e 2013 ainda não foram concluídas). Desse número, apenas dois são indígenas, sendo eles Izaque João e Eder Alcântara Oliveira.

Montamos esta tabela para visualização dos dados.

Faculdade	PPG/UFGD	Início	Ingressantes[2]	Ingressantes Indígenas
FACALE	Letras	2009	100	João Machado
FAED	Educação	2009	90	Ø
FCH	Sociologia	2013	15	Ø
FCH	Antropologia	2011	30	Ø
FCH	História	1999	228	Izaque João Eder Alcantara Oliveira

Tabela n.º 01 – Dados dos PPGs/UFGD

[2] Posição em outubro de 2013.

Ficamos surpresos e ao mesmo tempo intrigados com o baixo número de mestres indígenas encontrado. Em Linguística Aplicada, a surpresa costuma atingir o pesquisador com frequência uma vez que este nem sempre encontra os dados que espera. Confessamos que, quando nos dispusemos a realizar esta pesquisa, imaginávamos que este número seria muito mais expressivo.

A surpresa principalmente se pauta no fato de haver estímulos a que professores indígenas cheguem a formação superior. Estímulos materializados no que já citamos: cotas para estudantes indígenas, bolsas pela própria Funai (Fundação Nacional do Índio), Projetos de Formação pela UFGD como a licenciatura intercultural. Com estas possibilidades postas, tínhamos expectativa de localizar um número mais expressivo de dissertações defendidas, principalmente porque, a licenciatura indígena já formou quatro turmas gerando potencialmente um "público" para a pós-graduação.

O número três, aqui, tem uma alta carga de significados. Além de somente três indígenas terem se tornado parte de centenas mestres formados pela UFGD, percebemos também que todos são homens. Todavia, quando olhamos para as escolas indígenas, somente aqui em Dourados são seis, percebemos a predominância de mulheres professoras. É evidente que a luta da mulher indígena precisa de mais força ainda, no sentido de conquistar espaços.

Com base nos levantamentos realizados nos Programas, tomamos então as duas dissertações dos mestres indígenas acima citados pelo programa de História e do mestre João Machado do Programa de Letras para compor parte do nosso *corpus* de pesquisa. A outra parte é composta pelas entrevistas que realizamos.

Apresentaremos então, a seguir, uma breve caracterização dessas pesquisas.

A pesquisa de João Machado com o título *Bi-Alfabetização e Letramento com adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani* foi defendida neste ano e orientada pela Profª Drª Maria Ceres Pereira. A dissertação enquadra-se na linha de pesquisa Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira. Teve por objetivo geral “descrever e analisar a ocorrência do processo e possibilidades da bi-alfabetização e biletramentos na língua indígena (L1) e na segunda língua, língua portuguesa (L2)” (MACHADO, 2013). Os objetivos específicos foram verificar: “a aquisição da leitura e letramentos da segunda língua (L2) e como acontece a inter-língua, o continuum e a intersecção lingüística” (MACHADO, 2013).

A dissertação de Eder Alcântara Oliveira também foi defendida neste ano. Foi orientada pelo Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira e levou o seguinte título: *História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra.* O trabalho enquadra-se na linha de pesquisa em História Indígena. O objetivo da pesquisa foi "compreender a importância da memória social, dos rituais, da educação e da luta pela terra no processo sócio-histórico da comunidade indígena".

O estudo de Izaque João, intitulado *Jakaira reko nheypyrũ marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul* foi defendido em 2011 e igualmente orientado pelo Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira. Da mesma forma, também se enquadra na mesma linha de pesquisa do trabalho anterior. A dissertação de Izaque João teve o objetivo de analisar o canto ritual dos Kaiowá para cerimônia de batismo do milho saboró.

Por fim, levantamos informações sobre etnia e aldeia dos sujeitos pesquisados: João Machado é de etnia Kaiowá, nascido na aldeia Bororó, em Dourados/MS; Izaque João também é Kaiowá, da aldeia Panambi, também na região de Dourados/MS, mais especificamente em Douradina/MS; Eder Alcântara de Oliveira, por sua vez, é de etnia Terena, da Aldeia Buriti, localizada no em Dois Irmãos do Buriti/MS.

Para melhor visualização dos dados, arquitetamos esta tabela.

Nome	Etnia	Aldeia	Município	PPG/UFGD
João Machado	Kaiowá	Bororó	Dourados – MS	Letras
Izaque João	Kaiowá	Panambi	Douradina – MS	História
Eder A. Oliveira	Terena	Buriti	Dois Irmãos do Buriti – MS	História

Tabela n.º 02 – Dados dos sujeitos pesquisados

As fontes primárias para discussão e análise são as dissertações levantadas contrapondo com entrevistas aplicadas aos sujeitos. Previamente, observamos que o que há de comum em todos estes sujeitos é o fato de viverem nas suas comunidades mesmo após a conclusão de seus mestrados. Apesar de terem cursado e concluído suas dissertações na UFGD, em Dourados, nem todos moram nas aldeias locais, somente um deles – o professor João Machado.

2 SITUANDO A BASE TEÓRICA DESTA PESQUISA – IDENTIDADE E DISCURSO

> A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens
> (Karl Marx)

Este capítulo tem o objetivo de situar teoricamente identidade e discurso. Ambos servirão de sustentação para a análise construída no capítulo seguinte.

2.1 ESTUDOS DE IDENTIDADE

As constantes e aceleradas mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade têm problematizado quem somos. Nesse sentido, as Ciências Sociais têm se debruçado com veemência sobre os estudos da identidade, pois tais mudanças têm feito emergir numerosas questões sobre o tema, sobretudo em Linguística Aplicada.

Esta dissertação faz parte, portanto, dessa tendência. Queremos então compreender de que forma os mestres indígenas revelam suas identidades por meio da escrita das suas dissertações e das entrevistas que nos concederam.

Para isso, nos embasamos prioritariamente em Hall (2011, 2000). Esta seção tem então o objetivo de buscar no autor um entendimento sobre como as identidades são construídas.

Partimos portanto da tese de Hall de que

> [...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2011, p. 7).

Dissemos tese acima porque o próprio autor relata no texto que a ideia da fragmentação da identidade ainda não é um consenso entre os cientistas sociais, e, por isso, está aberta à comprovação/contestação. Por isso a tomaremos como hipótese para observarmos os textos que compõem o *corpus* para, desse modo, poder confirmar ou refutar essa posição.

Ao observar a possibilidade de que as identidades estão entrando num processo de ruptura, Hall assevera que

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, **etnia**, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2011, p. 9, grifo nosso).

Podemos observar, ainda que de forma genérica, a expressiva fragmentação das identidades étnicas. Com efeito, as identidades dos índios contemporâneos já não são mais as mesmas daquelas que eram encontradas no momento do início da colonização portuguesa, visto a interferência causada pelo contato com a cultura europeia. Mesmo assim, conhecendo a maneira como as identidades se consubstanciam, podemos afirmar que, mesmo que não houvesse colonização, variados acontecimentos históricos e mudanças sociais poderiam, da mesma forma, acarretar na mudança identitária dos povos indígenas no Brasil.

Por outro lado, a verificação de que os índios de hoje em dia não são mais como os daquela época tem causado forte resistência por parte da população leiga, não indígena, em aceitá-los com suas diferenças. Para exemplificar isso, trazemos um comentário público extraído de uma notícia do site Campo Grande News a respeito de uma notícia que relata a ocupação de índios terena na Fazenda Buriti em Sidrolândia. Este único comentário, encontrado à revelia em uma rápida pesquisa no Google, revela, por outro lado, a força do preconceito e aversão que o senso comum mantêm sobre os povos indígenas.

> PARABÉNS AO POVO INDÍGENA, GUERREIRO. DÊ AO ÍNDIO O QUE É DELE, PORÉM SEM DIREITO AO CELULAR, ANTENA PARABÓLICA, MAQUINÁRIO, ROUPA DA ¨MODA¨ ENTRE OUTRAS DA CULTURA BRANCA. ÍNDIO VERDADEIRO, A TERRA E NADA MAIS POIS ELE, REALMENTE ÍNDIO, NA TERRA VIVERÁ E FELIZ... COMO SEMPRE FORAM... (s/ nome, 2013, s/ p.)[3]

[3] Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/grupo-terena-volta-a-sede-da-fazenda-buriti-e-bloqueia-acessos>. Acesso em 31/03/2014.

Essa exemplificação confirma a asseveração de Hall de que as paisagens culturais já não são mais as mesmas do passado. No entanto, no imaginário do senso comum, como revela o comentário acima, o índio verdadeiro ainda é aquele que fala somente sua língua étnica, não usa roupas de algodão, não sabe manusear aparelhos eletrônicos, mora em casa de sapé, etc. O índio é, pois, folclorizado no ideário popular que não corresponde com os indivíduos reais que vivem nas aldeias. Ao folclorizar o índio percebemos uma forte carga de preconceito. Se ele vive hoje na proximidade do contato com o não índio, poderia viver sem os bens que este segundo tem. Porque deveria ficar sem acesso ao tipo de roupa e a tecnologia? E a tecnologia, por sua vez, porque deve ser somente de um grupo social e não de outro?

Hall também explica esse fenômeno

> A idéia de que esses são lugares "fechados" — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade — é uma fantasia ocidental sobre a "alteridade": uma "fantasia colonial" sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados" (HALL, 2011, p. 80).

Quando Hall examina esses profundos processos de mudança social, sugere que é a própria sociedade moderna que está se transformando em uma sociedade pós-moderna para, em seguida, expor as concepções consagradas de identidade do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico e, após, teorizar sobre a identidade do sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do iluminismo estava fundada

> [...] numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2011, p. 10-11).

Queremos ressaltar que é muito frequente encontrarmos na literatura existente sobre identidade o termo identidade do sujeito cartesiano. A expressão sinonímica de identidade do sujeito do iluminismo remete ao filósofo, físico e matemático francês René Descartes, autor da conhecida frase “penso, logo existo” que atesta a existência da humanidade na sustentação do pensamento.

Ao contrário da identidade do sujeito do iluminismo, o conceito de identidade do sujeito sociológico percebe que a consciência não é autônoma, inata e autossuficiente.

> De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2011, p. 11-12).

Nessa visão, a construção da identidade está diretamente ligada, ou “costurada” na expressão utilizada por Hall, à estrutura social. Mas como sinalizamos, a estrutura social está passando por transformações aceleradas e constantes, o que tem descontruído a identidade do sujeito do iluminismo.

Segundo Hall,

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2011, p. 12-13).

A terceira concepção de identidade surge então da desconstrução das identidades anteriores. Esse processo de desconstrução

> [...] produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar –

> ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

Hall sinaliza na citação acima que a identidade é construída histórico e socialmente. No caso da identidade dos grupos étnicos do Mato Grosso do Sul, podemos nesta seção adiantar que o processo de fragmentação se dá inicialmente com a Guerra do Paraguai e com a implantação da Companhia Mate Laranjeira. Esses acontecimentos históricos foram os principais fatores que desencadearam a perda do território indígena e a intensificação do contato cultural entre índios e não-índios que culminou com a fragmentação identitária das sociedades indígenas do Mato Grosso do Sul.

A implantação da Companhia Mate Laranjeira e, posteriormente, da Colônia Agrícola Nacional de Dourados fazem parte do início do processo de globalização no estado brasileiro do Mato Grosso do Sul. A globalização, segundo Hall, é a principal característica da sociedade na modernidade tardia, que está em processo contínuo de mudança.

As transformações constantes impulsionadas pela globalização, por sua vez, acabam por deslocar os centros de ordem social, conforme explica Hall.

> A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2011, p. 17).

Ora, se a identidade não é um fator biológico, mas uma construção histórico-social, não poderiam as identidades se constituírem de forma desconexa às estruturas sociais. Uma vez que a sociedade da modernidade tardia é descentrada, as identidades nela produzidas também o são. É nesse sentido que estamos aqui tentando afirmar que é folclorização o senso comum insistir na fossilização da identidade indígena. Isso porque as aldeias estão cada vez mais dialogando com os centros urbanos e, assim, sendo influenciadas por eles. Os limites da Reserva Indígena de Dourados, por exemplo, estão à 200 m da cidade.

Em contrapartida, em Campo Grande, os terena vivem numa reserva situada no meio da cidade. Trata-se da Aldeia Urbana Marçal de Souza. Chega a ser contraditório notar que nesse caso não é a aldeia que está à margem da cidade, mas a cidade que margeia a aldeia.

Figura n.º 02 – Aldeia Urbana Marçal de Souza[4]

Hall utiliza cinco descentramentos teórico-sociais para mapear a descentração da identidade do sujeito pós-moderno: o feminismo, a teoria de Marx, de Foucault, de Saussure e de Freud. Nesse espaço, queremos enfatizar como a psicanálise atuou nesse processo.

O principal ponto de descentração está no fato de o racionalismo cartesiano que sustenta a identidade fixa e unificada do sujeito do iluminismo ter sido posto em cheque na teoria freudiana.

> A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma "lógica" muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o "penso, logo existo", do sujeito de Descartes (HALL, 2011, 36-37).

Reconhecer novamente que a identidade é constituída sócio historicamente implica também em aceitar que ela nunca está pronta/acabada, mas em constante (re)formulação.

[4] Disponível em: < http://www.correiodoestado.com.br/uploads/2011/10/1548363476.jpg >. Acesso em: 01/04/2014

> Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". As partes "femininas" do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2011, p. 38-39).

Falar portanto em identificação, exige a tomada de consciência de que

> Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos de pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão (HALL, 2000, p. 106).

Hall, nesta citação recorre ao que o senso comum entende pela identificação de um grupo. De fato, as pessoas leigas porque não se debruçam sobre os estudos de identidade, se amparam no que o senso comum lhes assegura falar de si e dos outros de suas relações atribuindo-lhes uma identidade.

A teoria do discurso, por outro lado, ignora essa ideia que Hall chama de “naturalista” para defender que a identificação é um elemento inacabado. Nesse sentido, a identificação é vista

> [...] como algo sempre em processo. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional (HALL, 2000, p. 106).

Do mesmo modo, Bhabha entende a identificação da seguinte maneira.

> [...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação - isto é, ser para um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, [...], é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem (BHABHA, 1998, s/ p.).

Mais uma vez nos trechos citados, os autores então chamam atenção para a *identidade como processo* que, sendo assim está sempre se modificando, se ajustando, se moldando e, certamente isto ocorre na relação como o "outro".

A constituição da identificação passa ainda por aquilo que Hall chama de "jogo da *différance*". Conforme lembra o autor caribenho,

> Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao "jogo" da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e marcação de fronteiras simbólicas, a produção de "efeitos de fronteiras". Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2000, p. 106).

É sobre esse aspecto que Limberti lembra que

> As identidades, postas em oposição, revelam-se, uma à outra, evidenciando seus traços característicos, que passam a ser distintivos. O conjunto de estereótipos que cada identidade encerra determina, ao mesmo tempo, o modo de ser do *"um"* (portador da referida identidade) e do *"outro"* (sujeito que se opõe a ela), transformando-se num referencial (LIMBERTI, 2009, p. 43).

Esses aspectos nos fazem concordar com os autores e nos fazem acreditar que é a alteridade um dos elementos cruciais que alicerçam a construção da identidade. De fato, é o contato com o outro, com o diferente e com a estranheza que tal contato proporciona que faz com que surja a questão "quem sou eu". É, pois, assim que o homem se enxerga homem, quando vê a mulher e percebe que não é sua semelhante.

Silva exemplifica essa questão desta forma:

> A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p. 75).

É por considerar esses aspectos que Hall defende a ideia de que na pós-modernidade as identidades estão cada vez mais fragmentadas e fraturadas. A lógica mundial atual impulsionada pela globalização e por processos como a migração faz com que as pessoas entrem cada vez mais e cada vez com mais intensidade em contato com o outro, com o diferente e, como no exposto, a questão "quem sou eu"

surge também cada vez com mais frequência, despertando as mais diversas respostas.

É também por considerar tais fatos, entre outros como a teoria psicanalítica por exemplo, que Hall chega a levantar a questão da crise de identidade e a negar a concepção cartesiana na qual o sujeito é “dono” de si, do seu saber e da sua consciência.

Posta em crise, a construção contínua da identidade levantaria também outras questões além de “quem sou”. Hall aponta entre outras questões “de onde venho”, “quem posso me tornar”, “como tenho sido representado” e “como essa representação afeta a forma como posso representar a mim mesmo”.

Essas questões surgem como lembra Hall da narrativização do eu, e como também lembra o autor

> [...] a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento [...] esteja em parte no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2000, p. 109).

Devemos salientar que na sociedade moderna aflorou o sentimento de nacionalismo. Importa portanto consideramos que na medida em que o sentimento de uma identidade nacional era fortificado, enfraquecia a identificação com as identidades locais.

> As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2011, p. 49).

A ideia de identidade nacional unificada é, entretanto fictícia. Como lembra Hall não há no mundo ocidental um país formado exclusivamente por um único povo. Todas as nações são híbridas. Uma vez fortificadas as identidades nacionais na sociedade moderna, na pós modernidade, por outro lado, tem enfraquecido as identificações com as identidades nacionais.

> As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do "Terceiro Mundo", podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à "aldeia global" das novas redes de comunicação. Jeans e abrigos – o "uniforme" do jovem na cultura juvenil ocidental – são tão onipresentes no sudeste da Ásia quanto na Europa ou nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da mercantilização em escala mundial da imagem do jovem consumidor, mas porque, com frequência, esses itens estão sendo realmente produzidos em Taiwan ou em Hong Kong ou na Coréia do Sul, para as lojas finas de Nova York, Los Angeles, Londres ou Roma. E difícil pensar na "comida indiana" como algo característico das tradições étnicas do subcontinente asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã-Bretanha (HALL, 2011, p. 74-75)

O enfraquecimento das identidades nacionais tem motivado duas situações distintas: a homogeneização cultural em nível global, bem como o refortalecimento das identidades regionais.

Discorreremos mais detalhadamente a respeito disso no capítulo 3 quando construirmos a análise da dissertação e entrevista de Eder Alcantara Oliveira, mas podemos já adiantar a título de exemplificação que é bastante nítido esse processo de enfraquecimento da identidade local, seguido pelo fortalecimento da identidade nacional, seguido, mais uma vez, pelo refortalecimento da identidade local no processo da construção da identidade do povo terena da Aldeia Buriti.

Segundo relato de Oliveira (2014), quando era criança os pais não falavam a Língua Terena em casa, por isso sua Língua Materna é o português. Isso ocorreu porque sua família preocupou-se em ensinar-lhe a língua que o colocaria em contato com as oportunidades de trabalho e estudo fora da aldeia. A nosso ver, isso reflete claramente o enfraquecimento da identidade local. Contrariamente, hoje o povo terena tem lutado para fortalecer sua língua e identidade, e, como poderá ser observado no capítulo 3, a escola é o espaço no qual estão sendo feitos os trabalhos de revitalização da identidade étnica.

> [...] há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade". Há, juntamente com o impacto do "global", um novo interesse pelo "local". A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de "nichos" de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como "substituindo" o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e "o local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas

> identificações "globais" e *novas* identificações "locais" (HALL, 2011, p. 77-78).

Ainda relacionada à identidade terena, a globalização tem ainda

> [...] um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de "Tradição", tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas (HALL, 2011, p. 87).

Pensando agora nos três cenários observados nesta pesquisa, ao observar o conceito de tradução identitária, podemos asseverar que as identidades indígenas não estão fatalmente condenadas a serem plenamente incorporadas por uma identidade globalizada e, tão pouco voltarão a igualar-se com as identidades antigas. O conceito de tradução

> [...] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas (HALL, 2011, p. 88-89).

Resta salientar que o conceito de tradução apresentado por Hall refere-se a situações de imigração, todavia, pode perfeitamente ser aplicado às identidades indígenas uma vez que estas, do mesmo modo, também encontram-se intersectadas entre as tradições étnicas e o mundo globalizado que os circunda, tentando conciliar o velho e o novo.

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas

> discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2000, p. 109).

Maher também valida a noção de que a identidade é uma noção discursiva.

> [...] assim como vários autores, percebo a identidade como sendo um construto sóciohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-me [...] também a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito índio emerge e é revelado: é principalmente no uso da linguagem que as pessoas projetam suas identidades. É, assim, o discurso, isto é, a linguagem em uso [...] quem cria e faz circular o sentido ser índio (MAHER, 1998, p. 117).

A identidade é, pois, uma construção social e, portanto, discursiva. Deste modo, no capítulo seguinte discorremos a respeito do discurso.

2.2 POR UMA DEFINIÇÃO DE DISCURSO

2.2.1 O discurso em Foucault

Para delimitarmos nosso entendimento a respeito de discurso bem como suas relações com a construção da identidade, valemo-nos principalmente dos postulados por Foucault (2011 e 2012), Fairclough (2001) e Van Dijk (2007) que apresentados a seguir.

Já em 1970, Foucault sinalizava que os discursos não surgem e se mantém ao acaso, não são transparentes e, tão pouco, neutros. Para ele

> [...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 08-09).

Com essa tese, e por meio do seu desenvolvimento, o filósofo e historiador francês explica como os discursos circulam socialmente e como os sujeitos se qualificam para entrarem na ordem do discurso, de modo que este possa ser

considerado “verdadeiro”, ou seja, o autor apresenta os princípios e procedimentos para a tomada e a manutenção do discurso.

Há assim, princípios de exclusão discursiva, da qual o procedimento mais conhecido é o de interdição. Foucault (2012) o divide em três tipos: 1- não se tem o direito de dizer tudo; 2- não se pode falar de tudo em qualquer ocasião; 3- qualquer um não pode falar qualquer coisa. Existe, portanto, um jogo social no qual os sujeitos se submetem ao produzirem discursos de modo que estamos sempre antepondo esses procedimentos para interditarmos até a nós mesmos, mesmo que inconscientemente. Está aí a explicação para a afirmação de que o discurso não é transparente e tão pouco neutro. Está aí também a ligação com o desejo e com o poder.

> [...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Outro princípio de exclusão discursiva está na oposição razão *x* loucura, com a consequente rejeição desta última, de modo que o louco não está apto a entrar na ordem do discurso.

> Desde a Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo (FOUCAUL, 2012, p. 10).

Um terceiro sistema que exclui sujeitos da ordem do discurso é a oposição verdadeiro *x* falso. A verdade, para Foucault, assim como as outras exclusões é arbitrária, organiza-se em torno de contingências históricas, é modificável, desloca-se, é sustentada por todo um sistema de instituições que a impõe e a reconduz. É, pois, exercida com pressão, violência e coerção.

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais

> profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, e apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada nas oligarquias pois demonstra as proporções na desigualdade (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Pensando na problemática da identidade indígena, podemos nos questionar sobre em que medida o discurso e a própria identidade são atravessados por uma vontade de verdade dominante gerada pelo sistema capitalista que marginaliza e segrega o índio.

> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão [...] (FOUCAULT, 2012, p. 19-20).

Princípios de exclusão servem, como mostra Foucault, como procedimentos de controle, mas agem extrinsecamente ao discurso, pondo em jogo as relações sociais de poder. Mas como explica o filósofo, são os discursos, eles mesmos, que exercem seu próprio controle. Dessa forma, há também procedimentos internos de rarefação dos quais destacamos a noção de autor e disciplina.

Foucault (2012, p. 25) compreende a noção de autoria como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”, não meramente como indivíduo que escreve/fala.

O autor lembra que há discursos em que não é atribuída a função autor, como conversas cotidianas, por exemplo. Lembra ainda que nas esferas em que ocorre, funciona de maneiras variadas: enquanto no discurso científico a noção de autoria tem sido enfraquecida a partir do Séc. XVII, no âmbito literário, a partir da mesma época, o conceito de autoria tem sido cada vez mais fortificado.

Destarte,

> [...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status* (FOUCAULT, 2011, p. 93).

A organização das disciplinas, segundo Foucault, ocorre de forma oposta à da noção de autoria uma vez que envolve um conjunto de métodos, proposições consideradas verdadeiras, técnicas de instrumentos, entre outros, ao mesmo tempo em que compõe um sistema anônimo à disposição de estudiosos e pesquisadores. A oposição se dá também, conforme atesta o autor, pelo fato de haver possibilidade de (re)formular indefinidamente proposições novas.

Por fim, Foucault (2012, p. 34) assevera que a "[...] disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras".

Se por um lado a noção de autoria e disciplina funcionam como recursos infinitos para criação de discursos, por outro, não deixam de ser, segundo Foucault, princípios de coerção. De qualquer forma, são alguns dos principais elementos que constituem a ordem do discurso.

Ao desenvolver o pensamento de que a produção do discurso é controlada, Foucault aponta também o processo de rarefação dos sujeitos. Essa ação determina as condições de funcionamento do discurso, de modo que impõe aos indivíduos algumas regras para assim impedir que qualquer um tenha acesso aos discursos.

Como lembra Foucault,

> [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (FOUCAULT, 2012, p. 35).

O ritual, segundo Foucault, talvez seja a forma mais visível de restrição de sujeitos ao discurso.

> [...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar uma determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2012, p. 37).

A título de exemplificação, podemos pensar no modo como o discurso acadêmico foi fechado (em certa medida, ainda é até hoje) às camadas desfavorecidas da sociedade, principalmente às minorias étnicas. O próprio sistema

educacional faz parte desse jogo. Exemplo disso foi a política da educação superior que vigorou até o final do Séc. XX na qual mantinha universidades federais apenas nos grandes centros urbanos.

> A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Deste ponto surge a questão: quais eram (e ainda quais são) as chances de indígenas frequentarem o ensino superior considerando os locais e as condições nas quais ainda vivem? Certamente muito remotas.

Mais remotas ainda seriam as chances de frequentarem a pós-graduação e produzirem uma dissertação. No nosso entendimento, essa é uma das situações que dispõe as dissertações João, Machado e Oliveira como textos dignos de serem analisados.

Ao constatar que o discurso acadêmico esteve/é fortemente suscetível aos procedimentos de exclusão e controle demonstrados por Foucault, e, nesse sentido, que as dissertações desses mestres indígenas são verdadeiras raridades, desejamos então compreender como esses sujeitos entram na ordem do discurso acadêmico.

Inicialmente observamos que todos cumprem as exigências e rituais mostrados por Foucault de que para entrar na ordem do discurso é preciso estar qualificado para fazê-lo. Desse modo para tornarem-se mestres todos: são graduados em cursos reconhecidos pelo MEC, foram aprovados nos processos seletivos para ingresso nos PPGs da UFGD, cumpriram os créditos exigidos em disciplinas, escreveram uma dissertação.

Cumpriram também os procedimentos de rarefação discursiva relacionados ao enquadramento do discurso nos moldes das disciplinas. As três dissertações observadas foram aprovadas pelas bancas avaliadoras uma vez que estão de acordo com as áreas de concentração e linhas de pesquisa dos PPGs dos quais estão inseridas, sendo dessa forma, reconhecidos pelos pares como pesquisadores da História, no caso de João e de Oliveira, e das Letras, no caso de Machado.

No entanto, nos três casos observados, há uma particularidade que merece destaque. Os três mestres indígenas entram na ordem do discurso subversivamente, na medida em que utilizam a estrutura da produção do conhecimento das universidades, das quais foram historicamente excluídos, para resgatar os sistemas de conhecimento de suas etnias que foram apagados, postos em situação de subalternidade pelo sistema universitário.

As três dissertações abordam as causas indígenas, prioritariamente a educação intercultural e a luta pela terra, sob um prisma deslocado daquele que é frequentemente utilizado. João, Oliveira e Machado servem-se de autores aclamados internacionalmente para embasar e dar voz aos anciões das aldeias em que vivem, aos alunos para os quais lecionam, às demais autoridades indígenas.

Exemplo disso é este trecho da entrevista que fizemos com João.

> Eu tinha lido um trabalho [...] lá da USP. Eles têm um trabalho feito sobre a aldeia de Dourados e têm uma boa parte que fala: quem é muito ligado a tradicionais nunca desenvolvem as ideias, fica muito atrasado, não fala bem português, claro, português até eu não falo bem, mas não compreende as coisas da sociedade e tal. **Mas eu desafio isso**. Claro, eu sou muito ligado à tradição indígena, desenvolvi, aprendi, e hoje eu sei quem eu sou e pra quem eu estou fazendo. Eu falei para o Jorge que tem muitos pesquisadores que estão fazendo com o olhar dele de fora pra dentro, **agora o meu olhar é de dentro pra fora**. Então foi trabalhoso, mas eu aprendi muitas coisas que eu coloquei no papel (JOÃO, 2014, entrevista, grifos nossos).

Oliveira também demonstra em sua fala claros exemplos de subversão na entrada da ordem do discurso acadêmico.

Primeiramente ao dispor os anciões de sua aldeia, pessoas provavelmente não escolarizadas, no mesmo patamar, ou mesmo acima dos reconhecidos intelectuais diplomados pelas universidades.

> [...] percebendo dentro da nossa comunidade, hoje eu posso falar da Aldeia Buriti, existiu intelectuais que são nossas referências, hoje, que são os nossos anciões, são os grandes sabedores, são eles que compreendem o ser sobrenatural, a natureza, a experiência de vida, tudo (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Em seguida, Oliveira relata a preocupação em frequentar a universidade sem deixar suas raízes indígenas.

> [...] eu não posso deixar a universidade passar por mim, eu tenho que passar por ela. Então por que isso? Se eu for na ideologia da universidade hoje eu

> acabo deixando a minha tradição, eu acabo virando as costas para a minha comunidade (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

O mesmo quesito também pode ser mais uma vez observado neste trecho da entrevista.

> [...] quando falam das referências no TCC, você tem que ter referências: é Bourdieu, é... sabe? Eu nunca vi esses caras! Aí eu sou obrigado a ler isso aí sendo que eu estou me aprofundando no conhecimento da minha tradição da minha comunidade. Para mim, eu valorizo mil vezes o meu ancião do que Bourdieu, que Lévi Strauss (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

O modo subversivo como entram na ordem do discurso acadêmico pode ainda ser observado no capítulo III desta dissertação, no qual trazemos as análises propriamente ditas das três dissertações.

2.2.2 O discurso em Fairclough

O termo discurso é utilizado por Fairclough como *uso de linguagem como forma de prática social.* Segundo Fairclough, essa concepção implica: 1- tomar o discurso como um modo de ação; 2- perceber a relação dialética entre discurso e estrutura social; 3- e perceber também que o discurso é socialmente constitutivo.

Na primeira proposição, Fairclough considera o discurso como “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na segunda, por sua vez, o autor destaca a relação entre a prática e a estrutura social, de modo que, reciprocamente, uma é tanto condição quanto efeito da outra. Nesse sentido, o autor assevera que, em variados níveis, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, sendo eles as classes sociais, as relações específicas das instituições, como o direito e a educação, por sistemas de classificação, normas, convenções, etc.

Por último, Fairclough explica que

> O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do

> mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A partir dessas considerações, Fairclough apresenta aspectos dos efeitos construtivos dos discursos. Segundo o autor, é por meio do discurso que se constroem as identidades sociais e as posições de sujeito bem como as relações sociais entre as pessoas. A partir desse ponto, e ao considerar as dimensões de sentido que coexistem e interagem no discurso, Fairclough desenvolveu três funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional. Para o autor

> A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Como é possível perceber, Fairclough desenvolve uma concepção tridimensional do discurso que dispõe os textos como resultado de práticas discursivas que, por sua vez, são resultado de práticas sociais, como nesta figura.

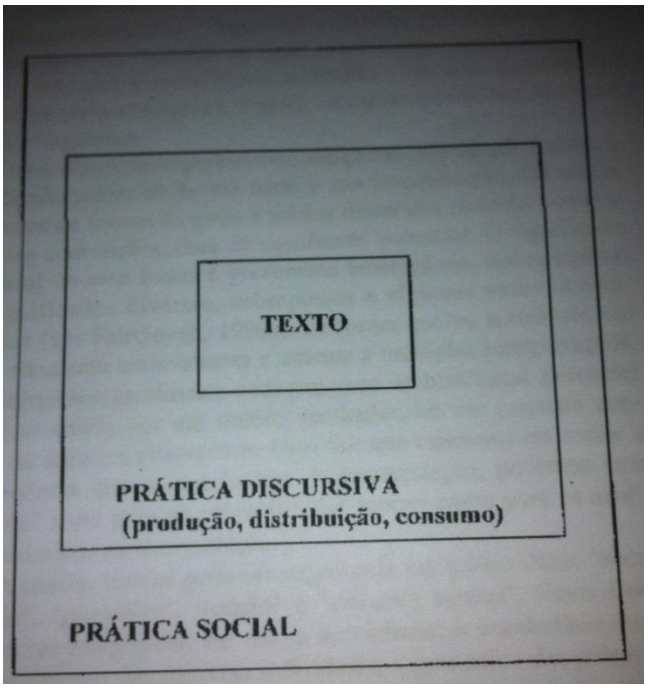

Figura n.º 03 – Concepção tridimensional do discurso[5]

[5] Fairclough (2001).

Podemos partir dessa relação discursiva apresentada por Fairclough para pensar na luta característica dos povos indígenas em relação à posse das terras e construção da sua identidade. Assim, percebemos que as dissertações que compõem o *corpus* desta pesquisa, entendidas como gênero de texto, são nada mais que o reflexo dessas práticas discursiva e social. Servem, portanto, para (re)produzir os discursos correntes a respeito da identidade indígena. Destarte concordamos então com Fairclough quando este sustenta que

> [...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e "membros"). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

É, pois, possível perceber em Fairclough a estreita relação existente entre os discursos e as relações sociais que, ao mesmo tempo em que os constituem, são também constituídas por eles.

2.2.3 O discurso em Van Dijk – A relação com o preconceito

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pela, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (Nelson Mandela).

As condições de vida degradantes nas quais os indígenas da cidade de Dourados, assim como na maior parte do Brasil, têm sido submetidos aumentam fortemente o preconceito e o racismo dirigidos a esses povos. A respeito disso, Van Dijk alerta para o fato de que

> Muchos estudios han mostrado que, en América Latina, el racismo contra los pueblos indígenas y descendientes de africanos es un problema social considerable. En este aspecto, América Latina sigue, lamentablemente, los

> pasos de Europa y América del Norte, entre otras regiones donde los europeos blancos son el grupo étnico dominante (VAN DIJK, 2007, p. 21).[6]

Da mesma forma, o referido autor lembra que

> En ese sistema de dominación, los 'otros' no europeos fueron percibidos y tratados sistemáticamente como diferentes e inferiores, ideología que sirvió como legitimación de la esclavitud, la explotación y la discriminación (VAN DIJK, 2007, p. 21).[7]

Vale ainda citar Van Dijk quando o autor sustenta que

> En América Latina la emancipación – de España e Portugal – de los Estados que fueron logrando la independencia en diferentes momentos del siglo XIX se realizó bajo el liderazgo de la élite criolla de políticos, terratenientes y militares cuyas raíces europeas e ideologías racistas concomitantes eran, en gran medida, compartidas por los dirigentes mestizos. Si bien la nueva "raza" de mestizos era glorificada en la nueva retórica nacional, en la realidad y, sobre todos los pueblos indígenas, las formas básicas de desigualdad seguían intactas. De México a Chile y del Pacífico a Atlántico, las comunidades indígenas siguieron siendo explotadas y oprimidas, con formas más o menos explícitas de legitimación basadas en la ideología sobre su supuesta inferioridad o su primitivismo, por un lado, o su rebeldía o falta de integración, por el otro. Con variaciones y fluctuaciones en varios países, y con cada vez más formas de resistencia, el sistema del racismo y la desigualdad socioeconómica persiste hasta hoy, incluso en países donde la población es mayoritariamente indígena (VAN DIJK, 2007, p. 22).[8]

Vale lembrar que o discurso racista não é inato. Desse modo, instituições como a família, a escola e os meios de comunicação são as principais fontes atuantes no processo de aquisição do discurso racista.

---

[6] Muitos estudos têm mostrado que, na América Latina, o racismo contra os povos indígenas e descendentes de africanos é um problema social considerável. Neste aspecto, a América Latina segue, lamentavelmente, os passos da Europa e América do Norte, entre outras regiões onde os europeus brancos são o grupo étnico dominante (tradução livre).

[7] Nesse sistema de dominação, os "outros" não europeus foram percebidos e tratados sistematicamente como diferentes e inferiores, ideologia que serviu como legitimação da escravidão, da exploração e da discriminação (tradução livre).

[8] Na América Latina a emancipação – da Espanha e Portugal – dos Estados que foram conseguindo a independência em diferentes momentos do Século XIX se realizou sob a liderança da elite crioula de políticos, latifundiários e militares cujas raízes europeias e ideologias racistas concomitantemente eram, em grande medida, compartilhadas pelos dirigentes mestiços. Embora a nova "raça" de mestiços era glorificada na nova retórica nacional, na realidade e, sobre todos os povos indígenas, as formas básicas de desigualdade seguiam intactas. Do México ao Chile e do Pacífico ao Atlântico, as comunidades indígenas seguiram sendo exploradas e oprimidas, com formas mais ou menos explícitas de legitimação sustentadas na ideologia sobre sua suposta inferioridade ou seu primitivismo, por um lado, ou sua rebeldia ou falta de integração, por outro. Com variações e oscilações em vários países, e com cada vez mais formas de resistência, o sistema do racismo e da desigualdade socioeconômica persiste até hoje, inclusive em países onde a população é majoritariamente indígena (tradução livre).

> [...] la mayor parte de los miembros de los grupos dominantes aprenden el racismo a través de los discursos de una amplia variedad de hechos comunicativos.
> Así pues, la mayor parte de lo que los grupos dominantes "saben" o creen sobre los "otros" ha sido formulada, de manera más o menos explícita, en incontables conversaciones, historias, noticias, libros de textos y discursos políticos. Además, de ese modo las personas forman sus propias opiniones y actitudes y, a menos que tengan buenas razones para desviarse del consenso grupal, la mayoría de los miembros reproducirán el *statu quo* étnico y adoptarán las ideologías dominantes que lo legitiman (VAN DJIK, 2007, p. 25).[9]

Tomando esses aspectos como ponto de partida, Van Dijk apresenta a estrutura e as estratégias do discurso racista escrito. Para o autor, esses aspectos estruturais e estratégicos agem de modo a afetar a mente das pessoas e contribuem para a reprodução de preconceitos étnicos e discriminação do outro.

Os princípios gerais que organizam o discurso racista são, para Van Dijk, bastante simples e equivalentes a outros discursos ideológicos. As estratégias são:

> Enfatizar lo positivo del Nosotros
> Enfatizar lo negativo del Ellos
> Desenfatizar lo positivo del Ellos
> Desenfatizar lo negativo del Nosotros (VAN DIJK, 2007, p. 28).[10]

Há também outros recursos nos quais o discurso racista se apoia, sendo eles:

> - énfasis en los temas negativos sobre "Ellos" en titulares y primeras planas;
> - repetición de temas negativos en historias cotidianas;
> - expresión de estereotipos en la descripción de miembros de grupos étnicos;
> - selección de términos (los miembros de nuestro grupo siempre son "luchadores por la libertad", mientras que los de los otros son "terroristas" traidores);
> - uso de pronombres y demostrativos que implican distancia ("esas personas");
> - metáforas negativas ("invasión", "olas" de inmigrantes);
> - énfasis hiperbólico en sus propiedades negativas: parásitos, etcétera;
> - eufemismos de *nuestro* racismo: "descontento popular";

[9] [...] A maior parte dos membros de grupos dominantes aprendem o racismo por meio dos discursos de uma ampla variedade de fatos comunicativos.
Portanto, a maior parte do que os grupos dominantes "sabem" ou acreditam sobre os outros tem sido formulada, de maneira mais ou menos explícita, em incontáveis conversas, histórias, notícias, livros didáticos e discursos políticos. Além disso, desse modo, as pessoas formam suas próprias opiniões e atitudes e, a menos que tenham boas razões para desviarem do consenso grupal, a maioria dos membros reproduzirão o *status quo* étnico e adotarão as ideologias dominantes que os legitimam (tradução livre).

[10] Enfatizar o nosso positivo. Enfatizar o negativos deles. Desenfatizar o positivo deles. Desenfatizar o nosso negativo (tradução livre).

> - falacias en la argumentación para demonstrar *sus* propiedades negativas (VAN DIJK, 2007, p. 29).[11]

Em Van Dijk, evidencia-se então a força que os discursos exercem na relação imaginária de superioridade/inferioridade entre os povos que culminam na prática do racismo. A prática discursiva do racismo está fundamentada na ideia do senso comum de raça.

> [...] contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de "raças" quanto entre uma "raça" e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2011, p. 63-64).

A ideia de raça, que sustenta as práticas do discurso racista culmina na escravização dos indivíduos aos comportamentos pré-dados pela sociedade desigual que coloca o não europeu em posição subalterna, conforme atesta Bhabha.

> A vida cotidiana exibe uma "constelação de delírio" que medeia as relações sociais normais de seus sujeitos: O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica (BHABHA, 1998, s/ p.)

Discorremos a respeito da suposta superioridade da cultura branca sobre as demais culturas étnicas, que chamamos respectivamente de cultura da Língua Portuguesa e cultura das Línguas Guarani, Kaiowá e Terena. As falas e os silenciamentos explicitam situações de racismo e de preconceitos atribuídos aos indígenas como veremos ao longo desta dissertação.

---

[11] Ênfase nos temas negativos sobre “Eles” em manchetes e primeiras páginas; repetição de temas negativos em histórias cotidianas; expressão de estereótipos na descrição de membros de grupos étnicos; seleção de termos (os membros do nosso grupo sempre são “lutadores pela liberdade”, enquanto que os dos outros são “terroristas” traidores); uso de pronomes e demonstrativos que implicam distância (essas pessoas); metáforas negativas (“invasão”, “ondas” de imigrantes); ênfase hiperbólica nas suas propriedades negativas: parasitas, etc; eufemismos de nosso racismo: “descontentamento popular”; falácias na argumentação para demonstrar suas propriedades negativas (tradução livre).

Na seção seguinte, tratamos dos efeitos da glotofagia entendendo que este processo é carregado de racismo "institucionalizado" por ser um processo que está nas instituições como as escolas e nas autarquias governamentais.

3 “SE EU FOR NA IDEOLOGIA DA UNIVERSIDADE HOJE EU ACABO DEIXANDO A MINHA TRADIÇÃO” – SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

> Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência
> (MARX)

Considerando que esta dissertação tem como foco três mestres indígenas cujas dissertações foram defendidas em Programa de Pós-Graduação da UFGD, trouxemos no título deste capítulo uma fala representativa da questão identitária do sujeito que vive o conflito. De um lado o da busca pela formação acadêmica e, por outro, a necessidade de associar essa formação e suas origens, sua história, sua identidade de indígena. Certamente isso prenuncia os elementos de análise trazidos das dissertações e das entrevistas aplicadas aos três sujeitos.

Para fins de organização, dividiremos a análise em quatro momentos: a) o cenário de suas aldeias; b) análise das dissertações e das entrevistas que fizemos com os três mestres indígenas; c) análise do papel da escola como mantenedora da identidade indígena; d) compreensão dos motivos que levaram os sujeitos pesquisados a buscarem o mestrado, bem como os benefícios que a formação *stricto sensu* proporcionou tanto em suas vidas quanto na das comunidades as quais pertencem.

3.1 O CENÁRIO DAS ALDEIAS

3.1.1 A Aldeia Panambi

Figura n.º 04 – Aldeia Panambi[12]

[12] Disponível em: *Geoviewinfo. Google 2014*

Antes mesmo de iniciar apresentando a Aldeia de Panambi, julgamos ser relevante trazer a fotografia abaixo que é a casa de reza da referida aldeia. Isto porque, diferentemente da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, esta aldeia mantém além da casa de reza, as casas tradicionais. Dizendo de outra forma, as casas são em forma arredondada e cobertas de sapé. Apesar disto, como mostra a fotografia apresentada na epígrafe, os indígenas se apropriaram das coisas da sociedade não indígena fazendo uma espécie de mescla entre aquilo que é típico de sua cultura e tradição associando ao que a sociedade externa impõe como algo “bom”. Exemplo é a antena externa de televisão visível na fotografia nº 1 apresentada.

Figura n.º 05 – Casa de Reza da Aldeia Panambi[13]

Izaque João, de etnia kaiowá, é nascido na Aldeia Panambi, a 8 km do município de Douradina – MS, que fica a 197 km de Campo Grande. A Aldeia Panambi

[13] Fotografia do acervo de Pereira, M .C., 2014.

tem atualmente 900 habitantes e conta com uma área de 360 hectares, onde vivem indígenas de etnias guarani e kaiowá, sendo majoritariamente kaiowá, conforme informações obtidas com o próprio João.

O acesso à aldeia a partir da Douradina se dá pela rodovia MS 470.

Assim como na aldeia Bororó, a proximidade entre a aldeia e a cidade também interfere fortemente nas relações culturais tanto da cidade quanto da aldeia.

3.1.2 A Aldeia Buriti

Conforme Oliveira, a aldeia está localizada na Reserva Indígena Buriti, situada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti no Mato Grosso do Sul. A área reservada conta com extensão aproximada de 2.090 hectares, onde vivem cerca de 5.000 habitantes. Na reserva, há 10 aldeias: Buriti, Lagoinha, Água Azul, Barreirinho, Olho d'água, Recanto, Córrego do meio, Oliveira, Tereré e 10 de maio. Na Aldeia Buriti, residem cerca de 2.500 habitantes. Eder Alcantara Oliveira, de etnia terena, é nascido na Aldeia Buriti.

A Aldeia Buriti está situada a 28 km de Dois Irmãos do Buriti, cidade distante 90,2 km de Campo Grande, mas o acesso mais fácil à aldeia se dá pela cidade de Sidrolândia, cidade distante 70,7 km da capital sul mato-grossense.

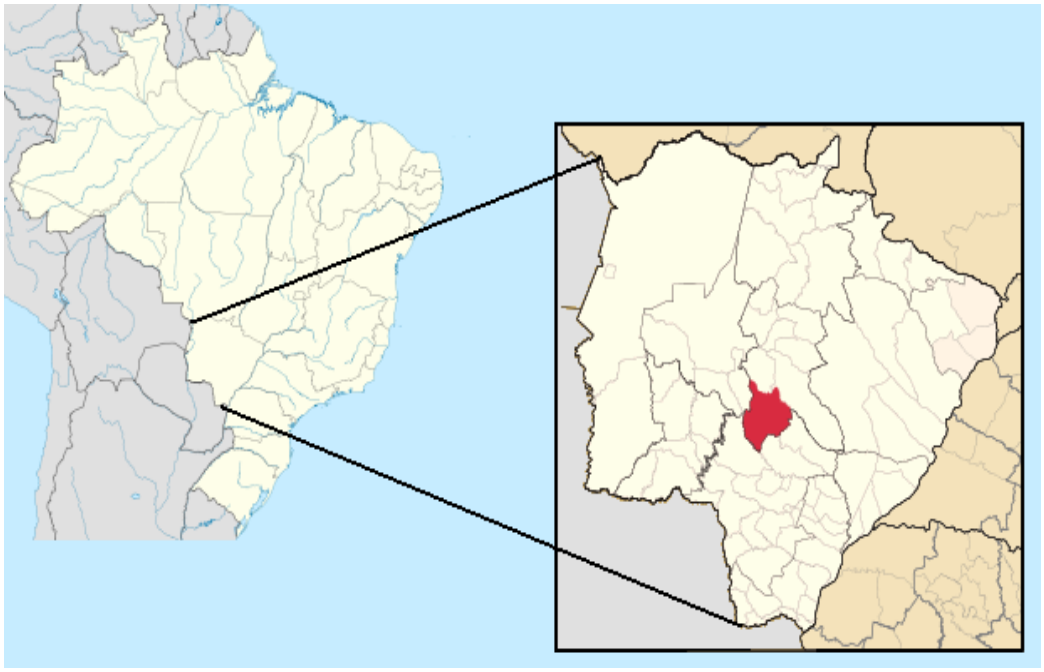

Figura n.º 06 – Mapa da localização da Aldeia Buriti[14]

[14] Google Maps - 2014

Apesar de estar um pouco mais afastada de centros urbanos quando comparada às aldeias Bororó e Panambi, o processo de glotofagia está bem mais acentuado na Aldeia Buriti. Segundo relato de Eder, dos 2.500 habitantes, somente uma faixa de 30/40 pessoas são falantes da Língua Terena, todos anciões. Há também cerca de 100 pessoas que compreendem a língua, porém não apresentam domínio suficiente para falar. Todo o restante da população é monolíngue em Língua Portuguesa.

3.1.3 A Aldeia Bororó

Na Aldeia Bororó da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, ao contrário da aldeia de Panambi, as casas não são majoritariamente construídas na forma tradicional. São casas no estilo daquelas do antigo BNH (Plano Nacional de Habitação). São simples e pequenas. Poucas são as famílias que mantém o padrão tradicional. Todavia, as casas de reza são tradicionais como se pode ver na fotografia abaixo:

Figura n.º 07 – Interior da casa de reza da Aldeia Bororó – defesa da dissertação de João Machado[15]

[15] Fotografia do acervo de Pereira, M.C., 2013.

João Machado, de etnia kaiowá, nasceu na Aldeia Bororó em Dourados. A aldeia está inserida na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, que também abriga a aldeia Jaguapiru.

Segundo relato de Machado, a reserva ocupa uma área de 3.539 hectares, onde residem cerca de 15 mil habitantes das etnias kaiowá, terena e guarani. A entrada da reserva está situada a 05 km da cidade de Dourados – MS, a margem da aldeia, por outro lado, está a 200 metros das margens da cidade. A cidade de dourados, por sua vez, está a 220 km de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. A rodovia MS 156 que liga Dourados a Itaporã tem 16,7 km de extensão e corta pelo meio a reserva supracitada. Se por um lado, a rodovia facilita o acesso da população indígena ao centro da cidade de Dourados, por outro oferece riscos constantes àqueles que transitam entre as aldeias, pois o fluxo de carros em alta velocidade bem como de carretas carregadas é bastante acentuado.

Figura n.º 08 – Rodovia às margens da aldeia[16]

[16] Retirado do Google imagens, 2014

Esta rodovia liga duas cidades – Itaporã e Dourados e o trânsito como a fotografia mostra é pesado. Caminhões, ônibus e carros transitam diuturnamente. Não há passarelas para a segurança dos indígenas transeuntes que cruzam a referida rodovia e há que se levar em conta que há indígenas que residem na aldeia Jaguapiru a margem direita da estrada e estudam na aldeia Bororó na margem esquerda e por várias outras razões precisam cruzar a rodovia para resolverem coisas do dia a dia e a estrada representa sempre grande perigo. Muitas mortes têm ocorrido neste lugar.

A proximidade da reserva em relação à cidade também é um fator considerável, uma vez que acentua o contato entre índios e não-índios, o que afeta diretamente a cultura, a identidade e a linguagem de ambos.

3.2 INDÍGENAS MESTRES PELA UFGD

A pesquisa a que nos dedicamos no Programa de Pós-Graduação em Letras toma como justificativa o fato de o estado de Mato Grosso do Sul ter a segunda maior população indígena como já dito. Sendo assim, o que encontra-se neste estado é o fato de muitas das aldeias, na atualidade, estarem próximas ou em áreas urbanas. Essa característica faz como que hábitos e costumes tradicionais sofram mudanças. Não cabe aqui no trabalho julgar se estar mudanças são positivas ou negativas. Entendemos que são mudanças naturais visto que a sociedade não indígena igualmente sofre mudanças porque esse é um fenômeno natural da humanidade.

Vale considerar também, que hoje para a maior parte das comunidades indígenas não é mais possível viver como viviam seus antepassados. A mata está aos poucos sendo extinta, os animais silvestres para a caça estão escasseando, os rios, por sua vez, estão cada vez mais poluídos. A escola passou a ser uma necessidade e por esta razão ela foi transplantada para dentro das aldeias. E, a formação do professor indígena passou em consequência a ser uma contingência. O professor indígena entendeu a necessidade de buscar cada vez mais se apropriar do conhecimento técnico, mais teórico para intervir positivamente em suas aldeias.

Levando então em conta todos estes fatores é que trataremos a seguir dos trabalhos dos mestres indígenas.

3.2.1 O mestre kaiowá da Aldeia Panambi

A dissertação de Izaque João foi defendida em 2011 no PPGH/UFGD sob o título *Jakaira reko nhepyru marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'Y, Mato Grosso do Sul* sendo orientada pelo Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira. O objetivo principal da pesquisa de Izaque é analisar o canto ritual dos Kaiowá para cerimônia de batismo do milho saboró, uma espécie rara de milho branco e macio.

Encontramos desde as primeiras páginas do trabalho de João possibilidades de identificar marcas textuais que nos permitem relacionar o batismo do milho como um dos aspectos que constrói a identidade indígena: "Durante a pesquisa sobre esse ritual, percebi que o milho branco detinha fatores de grande importância que norteiam as concepções do nosso povo" (JOÃO, 2011, p. 14).

João é inclusivo na medida em que afirma "nosso povo", ele é parte deste povo e, reafirma em sua atitude positiva de residir na aldeia mesmo sendo mestre. Não se deixou fascinar pelo mundo externo. Mora em casa tradicional como mostra a fotografia número 1 e lá tem uma simbiose entre as coisas do mundo de seu povo e as coisas do mundo externo. Tem redes e casa coberta de sapé e no seu interior tem computador, internet e televisão. Nesse universo da sua aldeia, olhar os rituais é também uma forma de solidificar a identidade de indígena pertencente aquele povo. De forma mais ampla, é possível ainda afirmar que os rituais têm função de agentes construtores dessa identidade.

> Durante várias conversas com famílias tradicionais da aldeia, constatei que a maioria dos interlocutores estava extremamente ligada às festas do *jerosy puku* e do *kunumi pepy*. Estas festas marcaram, historicamente para os Kaiowá o contexto de vida no *tekoha*, quer dizer, o território ou espaço tradicionalmente ocupado pelos Kaiowá, onde desenvolvem suas relações sociais e seu modo de ser (JOÃO, 2011, p. 19).

Mesmo que o objetivo de João não fosse pesquisar a construção da identidade, essa questão é muito frequente em todo seu trabalho de modo que ele também acaba por discuti-la. Já relatamos, por exemplo, como o batismo do milho saboró e os rituais em geral, contribuem para essa construção, e, da mesma forma, a citação acima também demonstra que, para João, ainda que inconscientemente talvez, o território indígena também atua como elemento formador da identidade, uma

vez que é nele que as relações sociais e o modo de ser são desenvolvidos. Este último termo (modo de ser), aliás, utilizado com frequência por João, é entendido por nós como a própria identidade.

Desse modo, ao longo da pesquisa, João apresenta enfaticamente essas relações e o modo de ser do Kaiowá, explicitando alguns dos rituais praticados nas aldeias Panambi, Panambizinho e Sucuri'y.

Inicialmente, é destacada no trabalho a "escola de xamanismo". Isso porque é atribuída ao xamã a tarefa de conduzir o ritual de benzimento do milho branco. Nessa chamada escola de xamã, o menino permanece por longos anos em treinamento, na aprendizagem dos rituais, dos benzimentos.

Durante a cerimônia do *kunumi pepy*, um menino pode realizar a perfuração do lábio, ritual que pode habilitá-lo a tornar-se um novo xamã (rezador). O grau de xamã, entretanto somente será alcançado, explica João, se o menino acompanhar o serviço do xamã na categoria de seu ajudante por anos a fio, passando por diversos estágios, de modo que consiga adquirir os saberes e as técnicas dos cantos Kaiowá.

> [...] ao longo do aprendizado, em cada estágio, enquanto o aprendiz gradativamente elimina as impurezas do corpo, vai permitindo que o canto ocupe seu corpo de maneira total e definitiva. A partir de então, alcança o nível almejado e recebe o *nhe'engary*, como alimento, sendo que o som do *mbaraka* ou chocalho é o instrumento que o auxilia na elevação da voz no caminho da divindade (JOÃO, 2011, p. 24).

A representatividade do xamã é muito forte na cultura Kaiowá uma vez que é ele quem conduz a espiritualidade do grupo e, segundo João, a força e o poder do povo Kaiowá não estão no corpo, mas no espírito. O ritual de batismo dos alimentos, conduzido pelo xamã também ganha destaque na manutenção do povo Kaiowá porque

> [...] a reza é considerada como uma proteção para que as plantas, de variadas espécies, não sejam atacadas por insetos e sejam protegidas contra os espíritos maléficos. Por exemplo: a mandioca é plantada na lua cheia; o porongo, quando canta o *makamã* (espécie de gavião), mais ou menos em outubro, e isso ocorre antes do sapo ou *kururu* cantar (JOÃO, 2011, p. 26).

Outra característica do modo de ser do Kaiowá relatada por João diz respeito à produção agrícola tradicional e aos hábitos alimentares que, segundo o pesquisador, são dependentes da prática de rituais.

O milho saboró, por exemplo, é considerado um cereal sagrado, disposto no topo de um tipo de hierarquia na qual logo abaixo se encontram outros tipos de milho bem como outros grãos, como o feijão por exemplo.

Segundo João, o modo de ser do Kaiowá compreende ainda uma forma específica para o consumo de produtos agrícolas:

- o milho *tiguéra* (aquele que nasce depois da colheita) é impróprio para o consumo de jovens porque, conforme a crença Kaiowá, pode gerar filhos que não sobrevivem, por isso é consumido somente por idosos;

- alimentos derivados de milho, mandioca, batata doce, banana, cana-de-açúcar e peixe são considerados adequados para o corpo ficar leve;

- do milho saboró é feita a bebida tradicional chamada *avati jakaira*;

- a batata só pode ser consumida assada ou cozida, do contrário aquela que ainda não foi colhida apodrecerá;

- a banana assada ou cozida só pode ser consumida por Kaiowá fora da idade reprodutiva, caso contrário gera filhos desnutridos além de secar o leite materno;

- a mulher gestante ou no período menstrual não come carne de animais silvestres devido à incorporação de um espírito que pode causar doenças;

- a carne de paca e preá deve ser consumida cozida, pois é considerada maléfica para a alma. A carne de anta, quati e porco do mato pode ser assada;

- adolescentes não comem carnes de aves, pois essas agem no comportamento, impedindo-os de realizar o trabalho da maneira desejada;

- a carne de vaca não é consumida em grande quantidade, pois deixa o corpo lento e pesado para a dança cotidiana.

Ainda no tocante ao modo de ser, João também diferencia a organização do Kaiowá no *tekoha guasu* ou grande território antes e depois da invasão dos não índios.

João esclarece que

> A escolha do espaço para abrigar o grupo deve ser avaliada rigorosamente pelo xamã para constatar os elementos existentes ao redor da área. Caso a localidade escolhida ofereça abundância de elementos apropriados para a prática de variadas atividades, é submetida ao processo de reza para expulsar os espíritos maléficos do ambiente. Isso é feito no sentido de proteger a área e, assim, permitir a fixação do grupo com segurança e condições de continuar as atividades denominadas pelo Kaiowá como *nhande rekoaty* ou “nosso local específico”. Se o local tiver diversos açudes

> naturais próximos ou um tipo de vegetação amarelada, é descartado, pois se trata de um espaço totalmente dominado pelos seres ou animais perigosos (JOÃO, 2011, p. 38).

Segundo João, a terra era coberta de mato verde, cheia de recursos para a sobrevivência, como caça, pesca, coleta, etc. Ainda segundo ele, esse espaço favorecia os Kaiowá a viver conforme as leis do seu sistema tradicional, constituídas para a construção do modo de ser.

O modo de ser (a identidade) do Kaiowá, com efeito, não é mais o mesmo. “Hoje não é mais possível escolher um local viável, segundo as regras tradicionais, uma vez que o confinamento [...] fez com que qualquer espaço seja ocupado, inclusive perto dos cemitérios, o que não é bom” (JOÃO, 2011, p. 37). A identidade do Kaiowá tradicional estava diretamente relacionada ao grande território, o qual permitia o cumprimento dos rituais que, por sua vez, garantia alimento e perpetuava o jeito de ser do Kaiowá. As condições atuais de sobrevivência não possibilitam, portanto, a manutenção dos hábitos de outrora, gerando a crise da identidade tradicional, o que culmina por originar identidades outras. Isso não quer dizer, por outro lado, que as novas identidades não possam ser consideradas como identidade indígena, como alega o senso comum.

No texto de João, é possível perceber o início da quebra da identidade tradicional do Kaiowá, num primeiro momento, a partir da instalação da Companhia Mate Laranjeira no sul do antigo Mato Grosso na década de 1880. A utilização da mão-de-obra indígena na extração da erva-mate para a companhia, apresenta-se como o princípio da intensificação do contato do índio com o não índio. Num segundo momento, esse contato é intensificado pelo projeto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, o que na visão de João traz prejuízos intensos à comunidade Kaiowá, e na nossa visão, age transformando a identidade tradicional.

> [...] a implantação ambiciosa do projeto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados trouxe [...] consequências mais traumáticas aos Kaiowá, especialmente no que se refere à perda de grande parte de seu território tradicional na região. Essa situação gerou conflitos entre as comunidades indígenas e o empreendimento, com efeitos imediatos e negativos aos Kaiowá, como é o caso da separação das terras indígenas Panambi e Panambizinho, cujas comunidades no passado estavam estabelecidas num único, contínuo e grande *tekoha* (JOÃO, 2011, p. 44).

A intensificação do contato entre índios e não índios fez com que o governo federal criasse órgãos para regulamentar tal situação. Assim surgiu, segundo o

historiador Izaque João, em 1906 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN, que foi transformado em Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e em Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Ainda conforme atesta João, entre 1915 e 1928, esses órgãos reservaram terras para a população Guarani e Kaiowá que vivia no estado do antigo Mato Grosso.

> Nesse período, muitas famílias Kaiowá que ainda se encontravam dispersas em diversas localidades foram levadas forçadamente pelos agentes do SPI para as áreas a elas reservadas. O deslocamento forçado para dentro das reservas tinha o objetivo de "civilizar" o índio, com a ideia de acelerar sua "evolução". O objetivo era assimilar o índio para torná-lo um pequeno agricultor na área delimitada, com auxílio do órgão indigenista, e dessa forma, integrá-lo à sociedade nacional (JOÃO, 2011, p. 44-45).

Insistimos em afirmar que a identidade Kaiowá está diretamente relacionada à terra em que vivem. Os deslocamentos obrigatórios relatados por João, portanto, também contribuíram as para transformar identidades tradicionais em identidades novas. É o caso de famílias que, segundo João, se recusaram a viver nas aldeias recém criadas pelo SPI e buscaram outros territórios tradicionais fora deste estado como o Paraná, São Paulo e Paraguai. Ao chegarem nesses novos *tekoha*, misturam-se com as pessoas de lá e transformaram o modo de ser.

Na entrevista que realizamos com Izaque João, ressaltam-se basicamente os mesmos pontos que destacamos na análise de sua dissertação: o papel dos rituais e da terra indígena como agentes formadores da identidade, bem como o impacto que a diminuição do território indígena gera sobre a identidade.

No que tange aos rituais, João privilegiou espontaneamente o canto *Jerosy Puku*, seu objeto de estudo.

> O *Jerosy Puku* tem uma regra muito... que segundo o rezador, foi colocada de lá de cima. É de lá que ele vem. Então o canto, ele faz uma parte social, mas no momento que ele vai cantando ele vai falar sobre como fazer o manejo de plantações, principalmente no preparo da terra, e depois nas plantações, e depois o rezador tem que rezar para que o produto dê uma rentabilidade, e depois ele vai amadurecer, aí sim passa [...][17], uma purificação, aí depois disso que as pessoas poderão consumir (JOÃO, 2014, entrevista).

[17] Trecho inaudível.

João explica ainda que o *Jerosy Puku* é muito amplo e comprido, por isso não pode ser cantado por qualquer um. Por outro lado, há palavras e uma linguagem sagrada que somente os xamãs podem ter acesso e usar.

> [...] essa pessoa tem que ter vários tempos de acompanhamento, então ele é testado. Depois que ele começa a fazer sozinho, ele não é assim: eu tenho isso então eu já vou fazendo isso. Então exige muita atenção de uma pessoa e a dedicação porque sem isso não tem condição de conduzir esse ritual (JOÃO, 2014, entrevista).

Essa questão nos faz remeter ao postulado de Foucault (2012), apresentado no capítulo 2, quando o autor francês discorre sobre a ordem do discurso e afirma que em toda a sociedade a produção do discurso é controlada. Remetemos sobretudo ao terceiro procedimento de interdição: qualquer um não pode falar qualquer coisa.

Notamos então que para poder executar o canto longo, é necessário assumir a posição de xamã, tendo passado por todos os rituais da escola de xamanismo, conforme esta explicação de João.

> Então ele ia lá para aprender, mas eram várias noites, vários meses, um tempo longo mesmo. Não era assim: hoje eu vou ouvir deles e amanhã eu já posso usar. Ele tem que ter muito acompanhamento. É uma escola. E na verdade, todos os cantos que as pessoas têm eles não aprendem só perguntando, ele exige o contexto das coisas, tem que mostrar por que que é isso e aquilo, levar para o lugar, no mato, na casa de reza. Ele tem que conhecer por que que o canto é daquela forma, daquela maneira (JOÃO, 2014, entrevista).

Chama a nossa atenção um procedimento em particular dentre os vários que compõem a escola de xamanismo: a perfuração no lábio.

> [...] a pena é uma marca [...], é um registro, porque aqui na sociedade a gente faz o registro com o polegar, com o dedo, mas para ser identificado como kaiowá ele faz o furo. É um registro divinal. É considerado isso, então ele não é... a partir do momento que eles têm isso, já é permitido fazer várias coisas conforme a lei natural (JOÃO, 2014, entrevista).

Já no que se refere aos impactos da diminuição do território na construção da identidade, João insiste na impossibilidade de seguir a tradição herdada de seus antepassados, o que afeta diretamente os hábitos referentes ao plantio, aos rituais e o modo de ser do kaiowá.

Exemplo disso é a diminuição na frequência da prática do *Jerosy Puku*: “Parece que o último foi em 1993 aqui na Panambizinho, o [...][18] que o Paulinho fez. Depois encerrou, não teve mais outro. É a última que teve o furo de lábios” (JOÃO, 2014, entrevista).

Outro exemplo diz respeito às práticas de plantio:

> Não tem como produzir como quer porque, um exemplo: plantar abóbora. Existem produtos agrícolas que podem ser plantados fora da circulação das pessoas, mas na aldeia não tem como fazer isso. E assim mesmo, muitas pessoas se arriscam a fazer isso, mas isso acarreta outras situações muito sérias para o kaiowá (JOÃO, 2014, entrevista).

É com base em situações como essas que concordamos com a suposição de Hall de que na pós-modernidade a identidade esteja fragmentada, pois, por mais que haja um esforço para continuar seguindo a tradição cultural, as vezes isso já não é mais possível. Este trecho corrobora sobre o exposto.

> A partir do momento que foi colocado numa aldeia, as vezes esse local não é adequado para moradia, mas como não tem outras alternativas, a gente tem que vim morar ali, e aí começam a não se relacionar mais direito com a natureza, com as outras pessoas, começam a ser oprimidos, ficam ali atentados, por isso que existem muitas coisas dentro da comunidade [...]. Existe muito suicídio. Existe muita violência [...] (JOÃO, 2014, entrevista).

Da mesma forma, este fragmento também evidencia a crise identitária:

> Quando vem diferentes situações para o kaiowá, isso ele é muito fraco, e por isso que eles começam a se suicidar. Eles não conseguem lidar com essas situações conflituosas dentro de si mesmos. O kaiowá muitas vezes se cala diante de várias situações e aí é muito complicado isso (JOÃO, 2014, entrevista).

Particularmente, João expressa orgulho em ser kaiowá. Assim, ao tentar definir a identidade kaiowá, João o faz marcando as diferenças com o não índio, especialmente em relação à espiritualidade.

> [...] a terra não é só terra, ela precisa de um diálogo, por isso que existe um campo para eles. Ser kaiowá, viver no mundo não é viver sem campo, ele precisa de diálogo com divindade para viver bem, para andar no lugar numa boa, para ter uma boa saúde. Ser kaiowá não é somente ir lá no mato, matar o bicho e deixar ali, porque os bichos têm o dono. Então eu mato para trazer para consumir. Então o respeito das coisas que existem no mundo. Então o kaiowá tem isso. O kaiowá não somente vive por viver, ele sempre se

[18] Trecho inaudível.

> relaciona. [...]. Então são essas coisas, kaiowá não é somente viver assim sem nada, mas eles têm que estar ligados a alguma coisa (João, 2014, entrevista).

No mesmo sentido da fala anterior, João descreve detalhadamente como é sua visão sobre o que é a identidade kaiowá.

> Eu vivo uma comunidade. Uma maneira como se faz uma plantação, como prepara a comida, como acende o fogo, que o fogo existe uma forma de fazer. A mulher principalmente tem que aprender como que coloca lenha. A mulher também tem que aprender muitas coisas: fazer comida. Existem determinadas comidas que não pode comer quando está grávida, está gestante, o marido também. Então tudo isso faz parte do meu *teko*, um costume, é dia-a-dia que a gente faz o *tekoha*. O *tekoha* precisa de um diálogo, então da mesma forma que eu preciso dele e ele depende do diálogo. Caso se isso não aconteça, pode haver alguns desastres naturais. E para isso não acontecer que o kaiowá sempre dialoga com a divindade. Então quando se fala em *nhandereko*, existem muitos cantos, a partir do momento que ele é cantado, ele se identifica com a divindade. É assim o meu jeito de ser (JOÃO, 2014, entrevista).

A forma como João se coloca em sua fala demonstra claramente um forte sentimento de pertença à sua comunidade. João inicia dizendo “eu vivo uma comunidade”, e finaliza dizendo “é assim o meu jeito de ser”. A fala de João é em todo momento inclusiva. Em momento algum ele se exclui dizendo “eles”. O “nós” está sempre presente.

3.2.2 O mestre Terena da Aldeia Buriti

A dissertação de Eder Alcantara de Oliveira foi defendida em 2013 no PPGH/UFGD sob o título *História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra* sendo orientada pelo Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira. O objetivo principal da pesquisa de Eder é compreender a importância desses elementos do subtítulo no processo sócio histórico da comunidade indígena.

Assim como na pesquisa de Izaque João, a dissertação de Eder Alcantara Oliveira também aborda questões de identidade, neste último, porém, de forma um pouco mais explícita. Oliveira aborda esse assunto quando explana a respeito do papel da memória coletiva do povo terena como um elemento de formação identitária.

> No que se refere à memória, sabe-se que ela evoca os elementos do passado para que possamos entender o mundo e nós mesmos no tempo presente. Uma das formas, portanto, pelas quais os povos indígenas estabelecem suas reinvindicações é por meio do apelo à memória histórica ligada à identidade coletiva das comunidades. Por meio dela, é possível trazer indagações do passado para o presente e fortalecer o sentimento de pertencimento a um povo indígena (OLIVEIRA, 2013, p. 17-18).

Nesse sentido, ressaltamos a importância que ambos os historiadores indígenas que estamos analisando aqui conferem aos anciãos de suas aldeias, uma vez que são eles os responsáveis pela manutenção da memória tradicional. Tal importância é evidenciada quando percebemos que devido à predominância da cultura da oralidade sobre a da escrita, em ambas as etnias (Kaiowá e Terena) os registros escritos dos mais variados aspectos dessas culturas ainda são muito escassos.

Nas palavras de Oliveira,

> [...] a memória dos anciões prevalece no registro e na transmissão da história vivida na e pela comunidade. Isso é feito de maneira que possam revitalizar e preservar a cultura de uma etnia milenar, a qual há tempos luta pelo direito de se expressar como povo diferenciado frente ao Estado Brasileiro e à sociedade nacional (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Percebemos então na dissertação de Oliveira o papel da memória como elemento formador da identidade étnica. Para o mestre terena, as histórias contadas pelos anciões fortalecem a cultura indígena.

> Eles [os anciões] contam e recontam o que viveram no passado e como nós, os mais jovens devemos viver no presente, valendo-se das experiências dos mais antigos. Só assim podemos compreender as transformações ocorridas no tempo. Por isso a memória dessas pessoas continua viva e seus conhecimentos e experiências são transmitidos aos mais jovens, assim o fazendo para que saibam dos feitos de seus antepassados (OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Bhabha, corrobora o pensamento de Oliveira quando atesta que

> [...] a similaridade de um ser racional requer uma consciência do passado que é crucial para a argumentação - "na medida em que esta consciência pode ser ampliada para trás, até uma ação ou pensamento passado qualquer, na mesma medida se estende a identidade daquela pessoa (BHABHA, 1998, s/ p.).

Ainda a respeito da importância dos anciões como mantenedores da identidade étnica, Oliveira assevera que

> Os anciões, portanto, são um elemento de ligação entre os antepassados e as novas gerações. Possuem a responsabilidade de transmitir a história e a cultura de um povo aos mais jovens. Dessa maneira são ensinadas histórias, mitos, crenças, condutas morais, habilidades etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

Na análise da dissertação de Eder Alcantara Oliveira privilegiamos o papel da memória coletiva como elemento formador da identidade indígena. Na entrevista, essa questão também surgiu, entretanto aparecem ainda outras questões, que relacionamos a seguir.

Primeiramente, Oliveira destaca a importância de revitalizar a memória dos anciões para o fortalecimento cultural.

> [...] eu busquei muito na minha dissertação, a memória, tudo pensando no objetivo do fortalecimento da cultura, você reviver, revitalizar tudo o que tirou de nós. Qual é a fonte do índio hoje para rever isso? A memória dos anciões. Então não é o livro que está lá fora que vai fazer eu revitalizar a minha cultura. Então eu prezei isso no sentido dos leitores indígenas, dos meus professores valorizar o ancião, o saber do ancião, porque tudo o que aconteceu, toda a forma de vida, sistema de vida, sistema de sustentabilidade eles souberam, num período em que não tinha tecnologia, não tinha supermercado. Isso é cultura. Como que nós podemos fortalecer isso? É por isso que a memória dessas pessoas... porque a história de vida de um ancião é a história da comunidade, é a história da minha vida. Então foi no sentido de valorizar a memória dos anciões, porque não há biografia alguma que vai contar tudo o que um ancião pensa. Não existe (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

O entrevistado afirma que em sua dissertação procurou valorizar a memória dos anciões. Vale destacar que, segundo ele, a história está gravada na memória destes idosos e não nos registros escritos em livros. Através do que ele chama de revitalização somente seria possível a partir da memória viva, os anciões trariam o modo de viver dos antepassados. Segundo ele, nenhuma biografia daria conta de recuperar as tradições dos antepassados. Seus modos tradicionais de viver, cultura, língua, as crenças religiosas. Para o autor, “o ancião é a história da comunidade.”

Outro fator importante para o fortalecimento cultural segundo Oliveira é o convívio na aldeia.

> [...] o índio, dentro da comunidade, ele tem uma visão, lá fora ele tem outra. Se ele conviver lá, ele já começa a mudar o seu sistema porque eu estou seguindo uma outra sociedade, é um outro sistema. E ele dentro da sua

> comunidade ele está naquela regra que tem, de construir, de fortalecer, de reviver a cultura (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Tanto o resgate dessa memória antiga quanto o incentivo à convivência na comunidade são pois importantes uma vez que as condições de vida atuais no território reservado aos índios não são mais as mesmas da época anterior à perda das terras na guerra do Paraguai. Sendo assim, Oliveira aponta quais foram as alterações no modo de vida e na identidade terena.

> Se espalhou. Já não vai mais conviver naquele grupo que antes era. Afetou aí já, aquele grupo que convivia, um foi para o sul, outro para o norte, então já afetou, até por causa dessas demarcações. Alguns aceitou vim, se "domesticar" vamos dizer assim, vir para a fazenda, outros não. Outros buscaram seu rumo, aonde tem essas áreas aí, tem gente foi embora para a mata, viver lá. Então disjuntou a comunidade, houve a separação desse grupo terena, que hoje você sabe, tem várias aldeias (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Uma das mais principais mudanças na identidade terena após a guerra do Paraguai talvez diga respeito às relações de trabalho que se concretizaram entre o terena e o fazendeiro. Por vezes o povo terena é acusado de ser politiqueiro, manso ou de ter perdido completamente a identidade tradicional, deixando assim de ser índio. É frequente também ouvirmos acusações de que inclusive os terena tenham sido utilizados por fazendeiros para aculturarem indígenas de outras etnias.

A respeito disso, é esclarecedora a visão de Oliveira: "[...] não que ele é manso. Ele se preocupou, no meu ponto de vista, que o *purutuya*[19] não exterminasse os outros povos" (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

O mestre terena assevera também que,

> [...] uma ocupação lá em 1800 era de morte, era na bala! E aqui se conseguiu um relacionamento com os fazendeiros. Ao invés de eu deixar sofrer na minha comunidade, eu vim trabalhar para os fazendeiros, a troco de comida, virei mão de obra do proprietário. E vendo... aí você acaba tendo aquele laço de confiança dos fazendeiros da época. Como eu, grande proprietário conheço uma área, pra eu não gastar com jagunço, eu vou levar esse índio. E o índio já esperto fala: não eu vou porque não quero que morra mais indígena. Então, não que o índio foi manso, principalmente o terena, como eles falam. Não, o terena usou a artimanha para sobreviver, porque se o índio fosse como essa visão que foi imposta do índio manso, não teríamos essa nação que temos hoje (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

[19] Não-indígena na Língua Terena.

Outra marca identitária alterada devido ao pós guerra é o declínio no uso da Língua Terena. Nosso entrevistado, por exemplo, é falante da Língua Portuguesa, apenas. Oliveira não utiliza a Língua Terena nem mesmo como L2. Conforme relatado na entrevista, Oliveira explica que sua mãe não é indígena, mas foi para a aldeia com 16/17 anos. Seu pai por outro lado, é terena, mas a casa de seus pais era uma mostra do processo acentuado de glotofagia que a Aldeia Buriti enfrenta: lá somente se falava a Língua Portuguesa.

Oliveira explica por quê.

> Os nossos avós já se preocupavam dizendo assim: vocês vão ter que estudar lá fora. Então nós perdemos a língua aí. Com essa preocupação que até hoje nós não... achei muito ruim essa preocupação que eles tiveram. Se preocupando porque nós íamos sair, nunca viria escola pra cá, essa era a visão, nunca, então eles tinham que ensinar. E eu acredito assim, é por isso, as vezes, nós estamos fazendo esse estudo tentando entender porque que nossos pais tentaram trazer as mulheres não indígenas. Pra quê? Pra aprender o idioma, que é pra deixar de falar o meu, porque o que vai dominar é o português, que é o que hoje a maioria fala (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Dentre esses aspectos, outra questão de fragmentação de identidade que fica evidente na fala de Oliveira é o sincretismo religioso, sobretudo na interferência católica sobre crença terena.

> [...] hoje nós temos três festas aqui religiosas do não índio: São Sebastião, Nossa Senhora Aparecida e São João. Esses santos não são indígenas, mas por ter uma intervenção do catolicismo, fazer o índio acreditar... e eu que sou o pajé, o purungueiro, eu perdi o meu ritual, eu deixei de praticar? Não, ele não deixou. É aí que eu digo que o terena soube permanecer com a sua cultura, com a sua tradição, quietinho, mas soube. Para não sofrer retaliação do órgão que ali estava, da igreja que ali estava, eu tive que agregar os elementos como imagem dentro da minha capela. [...]. Eu nunca precisei de santo nenhum, nunca precisei rezar um pai nosso, ou ave Maria para o meu pajé. Hoje tem que fazer. Por quê? Porque vem de um sistema. Eu nunca vi, nunca presenciei outra situação quando eu tinha a faixa de 9/10 anos. A minha avó era xamã, benzedora, baixava um guia. Antes dessas imposições, ela fazia... tinha um ritual lá, para benzer, e benzia todo mundo da nossa família, benzia todos, eles cuidavam da aldeia, sem fazer nada de rezar. Aí passou-se uns tempos, aí já tinha que rezar pra ela fazer, porque conseguiram trazer, mas ela não deixou. Então só entrou uma situação pra eu não deixar de fazer o meu ritual, de cuidar dos meus netos, eu vou ter que... aí já colocou a imagem porque o padre já queria ir, já ia se benzer... (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Como alertou Hall (2011), a globalização também interfere na dissolução das identidades locais na medida em que gera identidades globais.

Na Aldeia Buriti, por exemplo, o conhecimento e a identidade tradicionais eram passados oralmente dos anciões aos jovens nas rodas de fogo, situações nas quais eram contados casos, contos, ensinamentos bem como outros aspectos relacionados à cultura terena. Segundo Oliveira, essa tradição hoje está enfraquecida:

> [...] o jovem não vai querer ficar ouvindo. Do jeito que está o mundo hoje, ele prefere, as vezes, mil vezes ficar com o celular nas redes sociais, ouvindo música, do que escutar o ancião" (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

As aldeias de Dourados, segundo Machado, estão próximas do centro urbano. Esta proximidade por sua vez, expõe os indígenas aos bens da sociedade capitalista. No caso, o uso de celulares, tênis de marca. As redes sociais entram no cotidiano dos jovens indígenas. Mas, quando verificamos a fala de Oliveira, percebemos o mesmo, o interesse voltado dos jovens indígenas do Buriti nas mesmas coisas e esta aldeia não se localiza na proximidade da cidade. Pode-se perguntar: ter e fazer uso de bens da sociedade capitalista significa ser menos índio? Perder a identidade de índio? O tempo muda somente para os não índios? E a "evolução" social só ocorre para o não índio? Na medida em que as mudanças ocorrem os sujeitos perdem ou realinham suas identidades?

Partindo das perguntas, parece que a expectativa do senso comum é que a chamada evolução só deva ocorrer para os não índios e, a estes haja uma espécie de fossilização, que fiquem parados no tempo, folclorizados.

Nossas crianças não têm hoje paciência para ficar parados ouvindo por muito tempo uma história, mas têm paciência para se dedicarem horas intermináveis em jogos no computador, no *tablet* ou mesmo no celular. E queremos que as crianças ou jovens indígenas brinquem de arco e flecha?

3.2.3 O mestre kaiowá da Aldeia Bororó

A dissertação de João Machado, orientada pela Prof.a Dr.a Maria Ceres Pereira, foi defendida em 2013 sob o título *Bi-alfabetização e letramento com adultos em guarani/português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani*. O objetivo geral da pesquisa de Machado é descrever a analisar a ocorrência

do processo e possibilidades da bi-alfabetização e bi-letramento na língua étnica (L1) e no português (L2).

Figura n.º 09 – Trabalho de campo de João Machado[20]

A fotografia acima mostra na aldeia Bororó o trabalho desenvolvido por Machado em sua dissertação de mestrado. O trabalho inicial com sua turma de alunos foi debaixo de um pé de manga onde o quadro era improvisado. As bases estavam centradas em uma pedagogia freinetiana e tratava-se de um trabalho alternativo e voluntário. Não havia ligação com nenhum órgão público, escolar ou Ong porque o autor queria fazer uma proposta voluntária e autônoma.

Assim como nas outras duas dissertações analisadas, na de Machado a questão da identidade também é muito presente.

Das três pesquisas que compõem nosso *corpus* de análise, a de Machado é a única que relaciona a identidade ao aspecto físico: “O índio traz na testa sua identidade, é como a coruja... não nega sua cara” (MACHADO, 2013, p. 40).

Na pesquisa de Machado é possível perceber ainda que a identidade está diretamente relacionada à linguagem. O autor afirma enfaticamente que a Língua Guarani é a sua identidade e que a língua é o fenômeno que caracteriza as fronteiras geográficas/territoriais.

> Uma questão marcante que se percebe, é que a identidade linguística marca o espaço territorial e fronteira de espaço onde os guarani/kaiowá faz a preambulação, “oguataha”, em busca de melhores condições de

[20] Foto retirada do acervo pessoal de Pereira, M. C., 2013.

> sobrevivências. O que faz o indivíduo ser étnico e ter auto-segurança nas migrações, é a língua, independente de país (MACHADO, 2013, p. 31).

Segundo nota explicativa de Machado, *oguataha* é a prática cultural de preambular pelo grande território linguístico, e, conforme a citação acima, os Guarani/Kaiowá o fazem não somente no território brasileiro, mas também nas terras paraguaias onde também se fala a Língua Guarani. Ressaltamos portanto que, nesse caso, ser brasileiro ou paraguaio não determina a identidade étnica, o fator determinante é, pois, a língua, como mostra Chamorro (2007, p. 40), "[...] a autodenominação étnica está relacionada de várias formas com a língua e com o contexto linguístico e cultural mais amplo onde o grupo está inserido".

A religiosidade é outro fator que, aliado à linguagem, determina a identidade étnica. Conforme explica Machado, é através da fé que o rezador entra em contato com *Ñanderu* e *Ñandejara*. Esse contato por sua vez, ocorre somente na Língua Guarani/Kaiowá.

> O poder da linguagem entre o *xiru-kurusu* e o *Ñanderu* (rezador), depende da língua nativa indígena, em que o indivíduo nato adquiriu em sua convivência e aprendizagem com outros xamãs, (*Ñanderu*), ao longo da vida. A língua nativa é que produz a essência cultural kaiowá, a língua étnica, quando exprimida verbalmente produz a seiva cultural da religiosidade guarani (MACHADO, 2013, p. 32).

Nesse sentido, Machado faz alusão à Bakhtin e afirma que "a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN, 1992, p. 113). A palavra, por meio da língua nativa, é ainda para Machado um dos principais recursos culturais que identificou os guarani/kaiowá como um povo.

Machado segue esclarecendo que

> A língua nativa é essencial para as práticas religiosas e transmissão de saberes milenares para a perpetuação de toda cultura étnica. Numa cerimônia cultural, os cânticos, as rezas ou mesmo as diversões cotidianas são as essências culturais dos povos, e é, transmitida através da linguagem étnica. Uma outra língua estrangeira que não seja a do povo com certeza não contribuirá perfeitamente como canal de transmissão dos conhecimentos e pensamentos cultural principalmente conhecimentos letrados (MACHADO, 2013, p. 33-34).

Voltamos a lembrar que não há hoje em dia como discorrer a respeito da construção da identidade sem mencionar a questão da fragmentação. A fragmentação identitária está presente na pesquisa de Machado quando o autor aborda a

miscigenação linguística decorrente do contato dos guarani/kaiowá com os não-índios.

O contato entre essas culturas produziu discursos de superioridade do não-índio em relação ao índio e, da mesma forma, o senso comum, inclusive dentro das aldeias, difundiu a ideia de que a Língua Portuguesa é superior às línguas étnicas, o que culminou num processo acentuado de glotofagia do português sobre as demais línguas faladas no Brasil. Entendemos por processo de glotofagia o fato de, haver uma política estabelecida em favor da morte de línguas indígenas. Estas línguas ao viverem este processo passam a se tornar invisíveis. Não aparecem nos livros didáticos, não aparecem como língua veicular para o ensino. Nos materiais impressos da saúde pública que circulam nas aldeias mais uma vez as línguas indígenas não aparecem. Esta invisibilização das línguas gera baixo desejo em mantê-las vivas e, em seu lugar, a língua nacional acaba por se impor com grande força e paulatinamente vai se tornando a língua para todos os fins dentro dos contextos indígenas.

Da mesma forma que na língua, o contato cultural desestabilizou as identidades indígenas tradicionais, o que acabou por gerar identidades fragmentadas entre a cultura do índio e a do não-índio. Vale ressaltar que a cultura da Língua Portuguesa oprime as culturas indígenas de tal modo que gera e sustenta discursos de superioridade do falante do português sobre o falante das línguas indígenas, assim, cultura e língua indígenas são vistas como subalternas.

Considerando esse cenário, é preciso gerar uma mudança de paradigma que leve ao que Bortoni-Ricardo denominou relativismo cultural:

> [...] postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsicamente superior às outras [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9 *apud* BORTONI, 2011, p. 57).

Acreditamos que somente a vivência do relativismo cultural poderia amenizar os conflitos causados pelo contato entre povos indígenas e não indígenas, inclusive conflitos linguísticos.

Acreditamos também que mesmo vivenciando o relativismo cultural difundido por Bortoni, ocorreriam influências da Língua Portuguesa sobre o Guarani/Kaiowá uma vez que a troca linguística é um fenômeno natural que ocorre sempre que uma cultura entra em contato com a outra. Por outro lado, a intensificação

desse fenômeno seria muito menor se praticássemos o relativismo cultural, de modo que as línguas indígenas não estariam em processo de desaparecimento, como denuncia Machado:

> A ideia colonialista que perpetua até nos dias atuais vem engolindo, expoliando um dos últimos resquícios culturais que ainda resta aos povos indígenas que é a língua nativa. Na atualidade, quando se discute as questões indígenas aparecem pontos de vista e concepções deturpadas, estereotipadas [...] até porque, qualquer povo não é estático, a cultura se transforma, estão em constante transculturalidade (MACHADO, 2013, p. 38).

O contato cultural entre os guarani/kaiowá com os não-índios tem acarretado mudanças linguísticas. Desse contato, dois cenários são comuns, podendo ocorrer simultaneamente. No primeiro ocorre a diglossia, fenômeno no qual as duas línguas coexistem, de modo que uma penetra na outra. Segundo Machado, é isso que tem ocorrido na linguagem dos jovens que falam guarani/kaiowá com influência do português: “As gerações mais novas usam uma linguagem e vocabulário híbrido, uma mistura da língua nativa, espanhola e o português. Essa linguagem é o *Jopará*” (MACHADO, 2013, p. 35).

No segundo cenário, o processo de fragmentação da identidade étnica é tão acentuado, e, da mesma forma a influência da cultura da Língua Portuguesa sobre a cultura das Línguas Guarani/Kaiowá também é tão forte que inicia-se o processo de glotofagia e, assim, as línguas étnicas começam a deixar de serem faladas.

> A transformação cultural étnica em que os kaiowá vem sofrendo, devido à expropriação dos antigos *tekoha*, territórios sagrados, pelos ocidentais, desde a era da colonização brasileira, vem causando empobrecimento e perda de costumes, inclusive a língua.
> Na atualidade a consequência da falta da fauna, flora e rios, são fatores que propiciam essa desagregação e perda cultural. Essa deficiência rouba-lhes as práticas culturais e dificulta a propagação de saberes milenares. Algumas expressões da língua nativa e vocabulários estão desaparecendo (MACHADO, 2013, p. 50).

Nesse sentido, Machado combate o senso comum ao explicar que:

> O índio não deixa de ser índio por não saber falar a língua indígena nativa ou simplesmente por falar um português étnico. Não significa que é um indivíduo aculturado, genérico, sem cultura. Porque não existe pessoa sem cultura, às vezes a cultura está em constante transformação ou em adequação às realidades do entorno por necessidade (MACHADO, 2013, p. 40).

Ambos os cenários relatados tiveram o mesmo princípio. Segundo Machado, a linguagem *jopará* teve início desde a colonização do Brasil na época em que os padres jesuítas tiveram os primeiros contatos com os povos do litoral. O mesmo autor sustenta que no Mato Grosso do Sul, o cultivo de erva-mate, beneficiado pela mão-de-obra indígena, promoveu o convívio entre brasileiros, paraguaios e indígenas, por isso a linguagem *jopará* sul mato-grossense é formada pela mistura do português, espanhol e guarani.

Uma vez que hoje a identidade do índio é construída a partir da fragmentação da identidade tradicional, bem como da mistura da cultura da Língua Portuguesa com a cultura da Língua Guarani/Kaiowá, é possível inferir a partir da dissertação de Machado que a linguagem *jopará* é a própria identidade do guarani/kaiowá.

Podemos trazer à tona nesta análise das entrevistas concedidas por João Machado aspectos pontualmente relacionados aqueles que destacamos na análise de sua dissertação. Naquele estudo, o autor traz temas como a glotofagia, a intrínseca relação entre a linguagem e a identidade, a ação da religiosidade na formação da identidade e a importância das práticas culturais na construção identitária.

A religiosidade, por exemplo, revela a fragmentação identitária porque, de um lado há o sentimento de pertença ao seu grupo de origem através dos mitos, dos rituais nas casas de reza e, por outro lado, a fragmentação na medida em que se sentem chamados a se doutrinarem ao cristianismo. Ao andar pelas aldeias é perceptível o grande número de templos evangélicos de várias denominações.

Na dissertação, Machado traz estas questões e, ele próprio parece viver essa fragmentação. Machado, que é ministro da igreja católica – isto não o impede de frequentar as casas de reza das aldeias – dá pistas disso quando cita Deus e *Ñhandejara* nos agradecimentos em sua dissertação: "*A Deus e Ñhandejara que nos deu bênção com a luz do entendimento para termos raciocínio, saúde e compreensão, para que concluísse este trabalho, obrigado Senhor*!" (MACHADO, 2013, p. 5).

Entendemos que, talvez não seja um mero erro de concordância o fato de Machado estruturar a frase de agradecimento utilizando um sujeito composto (Deus e *Ñhandejara*) e seguir com o predicado no singular (que nos deu bênção), porque como fica evidente neste trecho da entrevista, Machado talvez compreenda as duas entidades como uma só.

> Ah, eu no caso da religião indígena mesmo é assim... eu convivi muito com meu avô... Na verdade na dissertação foi uma coisa mais.... para dar um entendimento para quem lê, mas dá a noção de dois deuses, mas não, é um único mesmo, porque o mesmo *Ñhandejara* do Kaiowá, por isso que já fala *Ñhandejara*, quer dizer, nosso dono, é o mesmo que é a criatura da humanidade que o cristão acredita. Que *Ñhandejara* diz nosso dono, é alguma coisa acima de nós ou um ser que construiu, que fez nós, fez o ser humano, os animais, a natureza (MACHADO, 2014, entrevista).

Como podemos ver, Machado realmente enxerga Deus e *Ñhandejara* como um único ser. E vale destacar que Machado inicia sua fala se referindo ao seu avô, é como se quisesse reafirmar que estes conhecimentos tradicionais foram construídos na intimidade com seu avô o que constitui o pertencimento ao grupo étnico, aos laços familiares. Além disso, o diálogo entre mim e Machado, a seguir, sugere que o mestre kaiowá estabiliza esse aparente conflito religioso tentando relacionar os pontos que existem em comum entre as religiões cristã e a kaiowá.

> **Thiago**
> Então você entende como se fosse a mesma entidade, mas com outro nome?
> **João Machado**
> Isso com expressões diferentes nas línguas, mas é a mesma coisa
> **Thiago**
> Então no caso você não sente esse conflito?
> **João Machado**
> [...] tem muitas coisas da religião Kaiowá que é bem entendida com o cristianismo, por exemplo, o deus maior para o Kaiowá é o *Ñhanderuvusu*, seria o dono dos dono, *Ñhanderuvussu* que criou o *Ñhandejara*, e por vez *Ñhandejara* criou sol, a lua, água, o mar, nós, os pássaros, as aves
> Agora dentre essas espécies tem os *Jhara* menores, seriam tipo os *Jhara* do trovão, dos pássaros, da mata, da água
> **Thiago**
> Eu posso traduzir *Jhara* como deus?
> **João Machado**
> Sim. Ele é um Deus que está num patamar junto com Ñhanderuvusu, mas Ñhanderuvusu ele é cima dele. Esse é o único. E trazendo isso para o cristianismo seria Deus, o Cristo, aí depois lá perto no católico tem os santos... (MACHADO, 2014, entrevista).

Machado tenta categorizar e estabelecer relações entre como os Kaiowá percebem a questão dos deuses e como isto se relaciona, de alguma forma, à igreja católica. Segundo o que ele explicita, leva-nos a entender que os *jhara* seriam entidades correspondentes aos “santos” para a igreja católica.

De acordo com ele, há também pessoas que abandonam a religião kaiowá quando se convertem ao cristianismo, entretanto, como mostra Machado, muitas vezes acabam voltando à casa de reza e à religião kaiowá.

> [...] na crença guarani-kaiowá é muito forte a sabedoria *Ñhanderu* e *Ñhundes*~y, nê?
> Que faz o benzimento e coisa, então muitos acontecem até eles tentam
> Batizam até, mas depois não ficam, não conseguem ficar, não conseguem fazer a conversão mesmo, eles voltam (MACHADO, 2014, entrevista).

Parece que a insegurança que os leva a voltar tem relação estreita com a identidade, com o pertencimento e isto faz com que a esperada conversão não ocorra efetivamente. Em vários momentos, tanto na dissertação quanto na entrevista, é possível perceber em Machado que a identidade está diretamente relacionada com a linguagem. Machado evidencia isso ao expor, por exemplo, os motivos que levam ao fenômeno linguístico da glotofagia.

> [...] muitos indígenas pensam assim: ah, eu tenho que aprender a Língua Portuguesa porque é com a Língua Portuguesa que eu vou ter uma ascensão. É com a Língua Portuguesa que eu vou ter um melhor prestígio na comunidade lá fora. É com a Língua Portuguesa que eu vou conseguir competir com os não índios. E se eu não tiver esse domínio eu não consigo. Isso é na maioria o pessoal pensa assim. Que tem que dominar a Língua Portuguesa até para se dar bem. É o caso do status social. Isso é muito forte (MACHADO, 2014, entrevista).

Concordamos com Machado, isso é muito forte! Tanto que pode levar ao deslocamento da língua étnica. Evidenciamos portanto a forte relação linguagem / identidade indígena. Ambas são híbridas, e, assim como não há identidade pura, também não há linguagem em tal situação. O hibridismo linguístico, conforme discorremos anteriormente, é denominado por Machado de linguagem *Jopará*. Na entrevista, aparece uma definição um pouco mais exemplificada do que seja esse tipo de linguagem.

> Ali eu levei em geral essa questão porque é a linguagem guarani do cone sul do MS da região de Aruera, Rio Brilhante, Maracajú, Antonio João, Dourados, Caarapó, Fátima, toda a região, Amambaí é forte, Ponta Porã, Juti até Paranhos essa linguagem. Por que isso? Porque ela não está uma linguagem pura. Ela está misturada. Então tanto as pessoas não índias falam uma mistura de línguas quanto o indígena. E no guarani indígena isso está mais misturado ainda porque tem palavras de Kaiowá, tem palavras de guarani, tem palavras do guarani do Paraguai e tem palavras abrasileiradas ali. As músicas, a comida, enfim, é uma mistura mesmo. E a mistura na língua tradicional guarani fala *Jopará*. E a expressão *Jopará*, ela está no Paraguai, está bem mais pra dentro. [...] Existem algumas pessoas que ainda falam, vamos dizer assim, quase falam uma linguagem pura, mas já são bem restritos, e a influência também dos costumes do não índio, rádio e televisão e aí isso acaba hibridizando a linguagem (MACHADO, 2014, entrevista).

Na questão indígena, qualquer resgate cultural perpassa certamente pelo resgate linguístico. Um não se completaria sem o outro, pois como estamos insistindo,

a linguagem está fortemente ligada à construção identitária. Quando cita a influência de rádio e TV, Machado corrobora a tese de Hall de que a globalização age fragmentando as identidades locais.

A prática religiosa mais uma vez pode ser utilizada para pensarmos isso. Na medida em que as famílias entram em contato constante com a cultura da Língua Portuguesa, acabam abandonando em parte a religião kaiowá para aderir ao cristianismo. Com efeito, são as famílias tradicionais que ainda preservam a religião e os rituais tradicionais do kaiowá, pois, como explica Machado em alguns momentos da entrevista, alguns elementos ligados aos rituais tradicionais são interpretados como sendo ligados ao Demônio na doutrina cristã.

Na aldeia há um centro de atendimento psicossocial e nele trabalhava uma aluna especial de mestrado. Contava ela que várias vezes tentou desenvolver a dança tradicional cuja melodia era embalada pelo *mbaraca* (uma espécie de chocalho). As crianças se recusavam terminantemente a usá-lo porque diziam que isso era do "diabo". É um bom exemplo para o que Machado traz na interpretação de determinados rituais. As práticas são construídas socialmente e, por desconhecimento ou mesmo pelo padrão etnocêntrico, a atribuição é negativa e forte. Tão forte que o apelo deve causar "medo", "repulsa" o que poderia contribuir, grandemente, a que os sujeitos viessem a aceitar a nova religião, abandonando a sua.

Nesse sentido, relacionamos essa ligação da religião kaiowá com o satanismo, bem como qualquer outra comparação cultural que coloque o índio numa posição de subalternidade às estratégias do discurso racista elencadas por Van Dijk, quais sejam, entre outras, enfatizar o negativo do outro e atenuar o positivo do outro.

Situações como essas evidenciam, portanto, a importância do resgate linguístico.

> Eu acho que a língua é uma das virtudes que propicia a construção cultural porque é através da língua que o aluno, a comunidade vai conseguir resgatar os mitos, as lendas, as histórias, e também a língua vai depender muito dela para ter as rezas tradicionais. Porque é como você falou: onde está a pureza da língua? A pureza linguística ainda está na reza. Ali não tem mistura. Ela é pura. Eu tenho conversado com o pessoal e eles concordam comigo que na reza a pureza é pura. Já na linguagem normal do cotidiano sempre vai ter as misturas. E eu acho que é através da língua que o sujeito vai se sentir mais à vontade no território dele. É como fala a teoria de Bakhtin que o território linguístico é onde é falada essa língua é onde o sujeito se comunica. É onde ele está. Ali é o espaço cultural dele (MACHADO, 2014, entrevista).

Além da língua, também percebemos que as práticas culturais, os hábitos do dia-a-dia e a diferença tanto em relação aos não-índios quanto a índios de outras etnias também são fortemente considerados por Machado como elementos formadores da identidade kaiowá.

> [...] a diferença étnica está na dança, em alguns costumes, tipo: o Kaiowá tinha que furar os lábios, essa é uma coisa específica do Kaiowá. Outra coisa específica, por exemplo, as larvas comestíveis, o Kaiowá não usa, quem usa mais já é o guarani, os nhandeva. O Kaiowá usa algumas larvas para remédio, mas para comer não usa. O nhandeva já usa larva, tipo a do coqueiro. [...] O guarani come, já o Kaiowá não come. Até por uma coisa de religião porque aquilo lá é pra fazer feitiço para o outro morrer. Então são algumas coisas que diferem. [...] São as práticas. Alguma coisa na religião. Alguma coisa tipo de maneira de se comportar, por exemplo, a mulher Kaiowá quando vem a primeira menstruação ela é guardada, é reservada, corta o cabelo, fica dentro da casa, ninguém pode ver. Ela só sai depois de um mês e aí ela já está apta para casar. Já o guarani não usa isso. Então são essas coisas que diferenciam um do outro. São detalhes, mas têm diferenças (MACHADO, 2014, entrevista).

Nesta fala, Machado procura estabelecer diferenças sutis entre o povo guarani (nhandeva/kaiowá), apesar de sutis, para cada um há crenças próprias e que, de alguma forma, constituem a identidade de ser guarani nhandeva ou guarani Kaiowá. Não há julgamentos no sentido de atribuir valor numa escala de maior ou menor ou de melhor a pior, são apenas diferenças que os constituem.

Na entrevista de João também ocorre o mesmo no sentido de evidenciar o que caracteriza o grupo e os atributos de cada um formando a grande sociedade guarani.

3.3 O PAPEL DA ESCOLA INDÍGENA COMO MANTENEDORA DA CULTURA E IDENTIDADE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM MACHADO E OLIVEIRA

> Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica. (Paulo Freire).

A educação escolar indígena é um tema muito recorrente e importante para a construção da identidade tanto nas dissertações quanto nas entrevistas de João Machado e Eder Alcântara de Oliveira, por isso dedicamos uma seção especial a esse

tema. Preliminarmente, podemos já destacar a vontade de construir uma pedagogia diferenciada para as escolas indígenas como um ponto de vista convergente entre os dois mestres. Esse tema não foi abordado por Izaque João, por isso não faremos aqui menção ao seu trabalho.

3.3.1 JOÃO MACHADO

Antes de nos debruçarmos sobre a análise da dissertação, lembramos que Machado é graduado e mestre em Letras, por isso, é frequente sua preocupação sobre aspectos linguísticos. O título da dissertação já preconiza que Machado discorrerá basicamente sobre letramento e bilinguismo na aldeia em que vive. O autor faz isso mostrando o papel da Língua Portuguesa e das línguas étnicas na conjuntura da escola atual, bem como evidenciando o desejo em modificar esse cenário.

Exemplo disso é o tom crítico que dá no relato sobre como aprendeu a Língua Kaiowá:

> [...] na escola tradicional onde estudei, na aldeia e não era um caso único, a língua indígena era negada. Meus pais também a negaram para mim porque entendiam que ter essa língua causaria transtorno na escola. Tanto meus pais quanto a escola não valorizavam a língua. Eu aprendi a mesma como L2, sempre em situações informais pelo convívio com os falantes da mesma (MACHADO, 2013, p. 12).

Temos nessa narrativa mais um exemplo prático sobre como a cultura da Língua Portuguesa oprime outras culturas linguísticas. No relato acima, conhecemos a história linguística de Machado, entretanto na Aldeia Bororó, onde vive, o contexto linguístico é ainda mais complexo.

Há, conforme atesta Machado, variadas situações linguísticas nas aldeias de Dourados: primeiramente, existem aqueles alunos que chegam à escola falando somente as Línguas Guarani, Kaiowá ou Terena, dependendo da etnia a qual pertencem; há também aqueles que falam somente a Língua Portuguesa; e, por fim, aqueles que falam ambas as línguas. Nesse último conjunto, há ainda duas situações, grupos que têm a língua indígena como LM e o português como L2, ou o contrário. Ambas essas situações requerem abordagens diferenciadas durante a alfabetização.

A inobservância desse contexto linguístico pela escola tem gerado graves problemas educacionais.

> [...] o altos índices de reprovação e evasão dos alunos Guarani/Kaiowa eram a desmotivação e desânimo com a prática pedagógica escolar. Quando chegava a época dos encerramentos das aulas, ouvia frases como estas das mães: [...] meu filho reprovou novamente, ele vai sair da escola e ir trabalhar fora, porque já é grande (MACHADO, 2013, p. 12-13).

O mesmo pode ser observado na entrevista:

> Ó que nem o ano passado teve salas aí parece que na Tengatuí [...] que reprovaram 70%. Isso não na alfabetização. São salas do 6.º ao 9.º ano, tanto em Língua Portuguesa ou na disciplina de Matemática. Então, você vê? É preocupante [...] (MACHADO, 2014, entrevista).

Nesse ponto, Machado alinha-se a Freinet para propor uma pedagogia que respeite o cenário cultural. Consideramos a proposta de Machado muito sensata pois esses 70% revelam, a nosso ver, um problema que remonta a uma série de fatores sócio históricos, mas queremos destacar aqui a falta de identificação entre a escola e a comunidade na qual está inserida, não só na questão do monolinguismo, mas também em relação aos conteúdos ministrados. Percebemos, portanto, que no modelo atual as escolas inseridas na aldeia não têm uma identidade indígena, o que acaba por gerar a evasão escolar.

Entendemos que para Machado, a escola é ainda um agente gerador da crise de identidade: “Para a maioria dos Guarani/Kaiowá, a escola tem pouca importância, não tem muito sentido, uma instituição do não índio que adentrou nas comunidades, roubando-lhes a cultura e a língua” (MACHADO, 2013, p. 27). Para respaldar sua concepção de escola “alienadora” o autor recorre a opinião dos pais dos alunos.

Dando voz aos pais dos alunos temos:

> “Minha filha foi para a escola e agora não quer ouvir mais meus conselhos. Não sei o que vou fazer”.
> Muitos pais Kaiowá alegam que as instituições de ensino formal roubam a cultura dos jovens, e incorpora nestes valores alheios, como a desobediência e a agressividade. Outra fala é de um [...] pai de três adolescentes que estudam na Escola *Tengatuí*: “Hi, seu João, agora as crianças foram para a escola e aprendeu de tudo, não quer mais obedecer a gente, quer as coisas, lá ele viu de tudo né, filme, celular, computador, quando chega na casa parece filho de branco, não quer nem mais falar guarani” (MACHADO, 2013, p. 27).

A escola indígena portanto, ao mesmo tempo em que transmite os conhecimentos científicos da cultura da Língua Portuguesa, deve servir de ponte para o resgate da cultura étnica, mas o que observamos na dissertação de Machado é que isso não tem ocorrido. Que a escola tem, em grande medida, se pautado pelo ensino dos saberes não indígenas e que estes passam pela língua. É em língua portuguesa que os conhecimentos são apresentados. Os saberes tradicionais indígenas não têm espaço nesta escola. A falta de identificação entre escola e comunidade é então mais uma vez denunciada.

> A escola formal acaba ficando com a incumbência de promover os ensinos que a comunidade não repassa mais às crianças e jovens. A instituição deve dialogar com duas culturas, a letrada e a informal. Neste cenário, a escola não possui competências para dialogar com essas duas culturas (MACHADO, 2013, p. 50).

No nosso entendimento, um dos aspectos que dificulta essa ponte entre escola e comunidade é a tradição escolar em priorizar a cultura escrita, enquanto que a cultura indígena é essencialmente oral. Ao adentrar nas aldeias, a escola não soube se adequar à nova realidade, um dos fatores que geram os altos índices de reprovação nas escolas indígenas citados por Machado. Outro fator relevante a ser destacado é o entendimento de que a escola fora transplantada para o cenário indígena com a forma de ser da escola não indígena porque, naquele contexto não havia tradicionalmente a escola.

Com efeito, a escola já não estava preparada para ensinar os filhos dos proletários que se matricularam após a “democratização do ensino” na década de 1980, e, quando analisamos o contexto indígena, percebemos que a situação fica ainda mais crítica.

A tão desejada ponte entre a escola e a comunidade indígena certamente perpassa pela valorização da língua e dos saberes indígenas, incluindo nesse cenário a escola bilíngue, que não segrega a língua étnica. Machado explica com mais propriedade essa questão:

> [...] os indígenas são forçados a serem bilíngues (língua indígena / língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não-índios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa (Fundação Nacional de

> Saúde) e Funai (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas de saúde e educação, o canal comunicativo é bastante crítico. Nos atendimentos públicos de saúde, pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ânsias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros graves na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico (MACHADO, 2013, p. 19-20).

Notamos portanto que a importância do trabalho de Machado não está limitada ao ambiente escolar, mas estende-se aos variados aspectos que assumem a vida social tanto dentro da reserva quanto fora dela. Da mesma forma, é notável também a consciência de Machado de que a escola é um aparelho ideológico a serviço das classes dominantes em detrimento da própria ideologia indígena.

> [...] a escola brasileira entrou na aldeia não para formar sujeitos críticos e sim para alienar sujeitos, para ser sujeitos alienados. Se você começar a trabalhar aqui ó. Essas terras aqui eram indígenas. Esses dias passou um cara aqui, nós conversamos com o rapaz. Ó, João, o *curral de aram* era *deixapirá*. Aqui, perto da UFGD era assim. Ali era assim. Foi colocando os nomes. E se você trabalhar isso na escola vai abrir o horizonte dos meninos. E vai dizendo que essas terras eram nossas. Nós não vamos invadir, nós vamos retomar. E a escola quer isso? Não quer! Eu falo que da escola como uma instituição pública do governo (MACHADO, 2014, entrevista).

Nesse sentido, alinhamos a fala de Machado à epígrafe desta seção, pois ambas reivindicam o fim de desigualdades sociais por meio do pensamento crítico e de ações de luta por direitos e resistência à opressão. Alinhamos também ao pensamento althusseriano a respeito dos aparelhos ideológicos do Estado.

Althusser (1985) assevera que na teoria marxista os aparelhos de Estado servem para assegurar as condições de produção, que por sua vez, exigem a submissão de toda a sociedade às ideologias das classes dominantes. Instituições como o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., são considerados no marxismo como aparelhos de Estado.

Ao observar que esses aparelhos funcionam com base na violência, Althusser denomina-os de Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), e os diferencia do que ele nomeia de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que funcionam basicamente pela ideologia. São eles os AIE: religioso, escolar, de informação, o cultural, etc.

> Desta forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sansões, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas

> ovelhas. É assim a Família... Assim o aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Na tese althusseriana, a escola transformou-se no principal AIE uma vez que

> [...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16.º ano, uma enorme massa de crianças entra na "produção": são operários, ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo o tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos "intelectuais do trabalhador coletivo", os agentes da exploração (capitalistas, gerentes) os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie [...]) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Quando relacionamos a divisão do trabalho de acordo com os anos de escolaridade apresentados por Althusser com os números de reprovação mostrados por Machado, constatamos que a tese althusseriana está correta. Corroboramos essa tese também quando percebemos que nenhum dos 15 mil habitantes da reserva indígena de Dourados está empregado no centro comercial da cidade. Todavia, percebemos que empregos como o corte de cana é basicamente realizado pela mão de obra indígena. Poucas mulheres indígenas trabalham como domésticas e majoritariamente mulheres indígenas trabalham nas escolas, certamente indígenas. Elas não estão atuando nas escolas fora da aldeia apesar de terem formação e muitas terem especialização. Não vemos indígenas como atendentes na loja solidária do shopping mesmo que nesta loja, os produtos artesanais sejam confeccionados por indígenas.

Percebemos então como os aparelhos ideológicos são eficientes quando afirmam que é preciso estudar para conseguir um bom emprego ao mesmo tempo em que o Estado não proporciona boa educação ou nem mesmo condições para a permanência do estudante indígena na escola. De fato, o sistema escolar realmente destina o jovem indígena a ser operário ou pequeno camponês como arguiu Althusser. É tudo previamente articulado pela ideologia capitalista, pois é preciso que haja

pessoas para ocupar essas funções que a classe dominante descarta, as que não dão lucro.

Com efeito, existe a escola porque existe a fábrica. A escola existe para qualificar o empregado para atuar na linha de produção, para assegurar as condições de produção e, por fim, o capital.

> [...] como se dá esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho no regime capitalista? Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de um lei tendencial) a dar-se não mais no "local de trabalho" (a aprendizagem na própria produção), porém cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1985, p. 57).

Queremos enfatizar ainda como, segundo Althusser, ocorre o processo de sujeição da classe dominada pela classe dominante.

> [...] aprendem-se na escola as regras do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja "destinado" a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Além de servir como AIE, relacionamos também a escola como uma das instituições que promovem a exclusão de sujeitos da ordem do discurso por meio do sistema de vontade de verdade. A verdade, como teorizou Foucault (2012) é exercida sob pressão e violência, é arbitrada. Cabe à escola, AIE, portanto, difundir a verdade da classe dominante.

Enfim, esses aspectos teóricos apresentados são facilmente identificáveis no texto e na fala de Machado. Da mesma forma, o mestre kaiowá também transparece conhecimento a respeito da luta ideológica classista que dispõe a sociedade indígena em posição de subalternidade.

3.3.2 EDER ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

Assim como Machado, Oliveira também propõe a construção de uma escola indígena diferenciada não somente no nome, mas que realmente se identifique

com a comunidade indígena, respeitando não só a língua mas também vários outros aspectos socioculturais envolvidos.

Em Oliveira, por outro lado, devido a sua formação em história, é evidenciado o papel da memória dos anciões como elemento que a escola deve utilizar para fortificar a identidade indígena. A principal diferenciação requerida por Oliveira consubstancia-se na edificação da educação intercultural.

Assim, Oliveira entende que a escola indígena deve ser

> [...] um espaço institucionalizado no qual a história e a cultura indígenas são valorizadas, revitalizadas e ressignificadas, inclusive com a participação de anciões para o ensino da história Terena às gerações mais jovens (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Por outro lado, ao analisar a realidade da escola atual, Oliveira aponta os conflitos da escola indígena atual gerados pelo modelo da escola do não índio.

> Essa tensão se expressa em vários níveis e dimensões, desde os conflitos com as estruturas das escolas não indígenas relativos ao currículo, à definição dos dias letivos, à atuação de professores não indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material didático adequado, ao não domínio das línguas indígenas etc. Muitos gestores continuam atuando dentro de parâmetros e estruturas dos sistemas dominantes como se todos fossem iguais, ou seja, como se todos fossem não índios e assim negando a identidade do outro (OLIVEIRA, 2013, p. 41).

A constante negação da identidade indígena no ambiente escolar fatalmente culmina no enfraquecimento dessa categoria de identidade. Nesse sentido, do mesmo modo que Machado, também podemos alinhar o pensamento de Oliveira à teoria althusseriana. Fazemos isso ao compreender que para Oliveira a escola tem servido como meio de ocidentalizar o índio.

> Nesses mais de 500 anos de colonização europeia, portanto, a instituição escolar esteve presente, para mais ou para menos, na vida de diversos povos indígenas. Inicialmente, ainda tempos coloniais, o objetivo era catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores ocidentalizados. Essa educação sempre esteve ancorada na legislação colonialista que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade sociocultural referente aos povos indígenas (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Constatamos o mesmo neste trecho.

> A escolarização dos Terena, portanto, tornou-se um dos fatores que os levaram a perda de elementos da sua cultura, tradições e língua materna. Isso aconteceu no contexto da educação formal imposta pelo SPI. Isso fazia parte da política indigenista que incentivava a transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais (OLIVEIRA, 2013, p. 42-43).

No texto do mestre terena podemos perceber portanto, além da escola, o antigo SPI, atual Funai, como um aparelho ideológico de Estado. O mesmo já foi citado nesta pesquisa quando abordávamos o trabalho de Izaque João, o mestre kaiowá da aldeia Panambi, mas consideramos importante ressaltar a posição de Oliveira sobre esse órgão indigenista.

> Ficou decidido que os índios teriam suas "reservas" delimitadas e controladas por funcionários do governo. Essas reservas sempre foram menores que os territórios anteriormente ocupados por cada nação indígena. E os índios não podiam opinar.
> Essa proposta de política em relação aos índios começou a ser praticada a partir de 1910, com a criação do então Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), posteriormente rebatizado de SPI. Sua finalidade seria implantar, gerir e reproduzir tal forma de poder do Estado, assim o fazendo por meio de técnicas, práticas administrativas, normas e leis constituídas de um modo que o governo pudesse denominar o índio, status que se engendra e transforma ao engendrá-lo.
> [...] Os índios "selvagens" eram os alvos principais da ação do SPI, não só por obstaculizarem o avanço das frentes de ocupação no interior do país ou se acharem em guerra contra elas, mas também por oferecerem as melhores oportunidades para o trabalho de civilização nessas áreas. A educação formal adequada, por sua vez, os impediria de se transformarem em indivíduos "cheios de defeitos", como eram percebidos. O SPI deveria monopolizar ao máximo as interações entre indígenas e "civilizados". O destino final da população indígena seria o mercado de trabalho rural, sob a rubrica de trabalhador nacional, sem distintividade étnica e cultural.
> O SPI situava-se, pois, entre os diversos aparelhos de poder que, de modo mais geral, faziam dos povos indígenas a matéria de sua incidência, precavendo e controlando conflitos internos, disciplinando-os e delimitando-os, segundo interesses estratégicos e táticos da administração central (OLIVEIRA, 2013, p. 29-30).

É diante dessas observações que Oliveira propõe a escola indígena diferenciada, ou educação intercultural. Nela não são valorizados somente os conhecimentos dos não índios, tampouco somente aqueles relacionados à comunidade indígena.

> A educação intercultural, [...], propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Ainda a respeito da construção da educação diferenciada, Oliveira sustenta que

> [...] a questão da escola intercultural e bilíngue só ocorrerá de fato quando a pedagogia indígena entrar na escola. [...] não é mais a escola que tenta se adaptar à vida das aldeias, mas é a própria aldeia, com sua língua, seus costumes, sua maneira de ensinar e suas crenças, que passa a fazer parte do cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2013, p. 44).

Por hora, é possível constatar que na da Aldeia Buriti, a Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueiredo está caminhando na direção da conquista da educação intercultural, como mostra Oliveira.

> A proposta de uma escola indígena diferenciada ainda se apresenta como um desafio a ser vencido pela comunidade indígena de Buriti. Por isso é que buscamos nos anciões as maneiras de ensinar os costumes e crenças da comunidade. Isso tem sido cada vez mais feito no espaço da escola formal e esta proposta vem crescendo cada vez mais na comunidade, uma vez que lideranças e professores abraçam juntos os deveres de manter uma educação de qualidade. Além disso, assim o fazem para manter viva a cultura Terena, cultura esta que no passado foi impedida de ser ensinada na escola implantada pelo SPI, mas que hoje em dia vem sendo cada vez valorizada e revitalizada na escola (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Por hora, Oliveira apresenta as seguintes características da Escola Alexina Rosa Figueiredo.

> a) Específica e diferenciada: concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares da comunidade da Aldeia Buriti e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.
> b) Comunitária: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
> c) Intercultural: reconhece, valoriza e mantém a diversidade cultural e linguística; promove uma situação de comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra; estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
> d) Multilíngue: as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são monolíngues em língua portuguesa, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso

> para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo importante (OLIVEIRA, 2013, p. 61-62).

Os avanços apresentados pela escola indígena têm, aos poucos, assegurado melhores condições de vida para os terena da Aldeia Buriti. Paulatinamente, eles têm se apropriado dos bens que o letramento pode oferecer.

> [...] o aprendizado dos jovens Terena na escrita e leitura em português fez a liderança. A partir daí os terena de Buriti passaram a escrever e a enviar cartas e abaixo-assinados às autoridades governamentais reivindicando as áreas que foram esbulhadas por fazendeiros, com a autorização do governo do então estado do Mato Grosso (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Dentre os vários avanços conquistados, certamente a luta pela terra tem recebido um reforço expressivo depois que os terena de Buriti tornaram-se sujeitos letrados. É nesse sentido que destacamos o papel da escolarização como mantenedora dos direitos que a sociedade indígena tanto precisa lutar para conquistar.

Apesar de reconhecer que o modelo escolar tradicional tem agido no sentido de enfraquecer a identidade indígena, tornando-o cada vez mais ocidentalizado, submisso e marginalizado, Oliveira também destaca o modo como a escola intercultural pode ser utilizada como um instrumento de resistência à essas pressões da sociedade externa à aldeia.

> Dominar os códigos que regem a sociedade nacional envolvente não significa, bem entendido, simplesmente render-se a eles, mas, acima de tudo, poder negociar a partir deles. É incluindo-se, fazendo-se presentes na história da sociedade nacional, porém sem abandonar seus costumes tradicionais, ou ao menos a maioria deles, que os índios desejam se fazer respeitar pela diferença. Por isso utilizando-se dos mesmos instrumentos característicos da sociedade ocidentalizada: a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Como mostramos na seção que aborda o cenário das aldeias, Oliveira afirma que restam somente 30/40 anciões falantes da Língua Terena. Diante desse quadro grave de glotofagia, Oliveira acredita que a escola é a principal instituição responsável pela revitalização da língua, conforme pode ser observado neste diálogo entre mim e o mestre terena.

Thiago
Mas você fala a língua terena também?
Eder
Não
Thiago
Nem como segunda língua?
Eder
Não, nós falamos bem pouco, coisas bem simples.
Thiago
Uma frase ou outra então?
Eder
Sim. Essa geração minha, não falante, se preocupou: como nós vamos trazer de volta? É a escola! É trazer o professor, o ancião para praticar com nossos alunos, para que volte, porque hoje ela é segunda língua na escola. A primeira é o português.
Thiago
Mas e na escola vocês têm disciplina de inglês, ou tem a língua terena?
Eder
Tem a língua terena como segunda língua.
Thiago
E quem ensina?
Eder
Um professor indígena falante. Isso gera outra briga: hoje as normas de ensino querem um professor habilitado. Como que nós vamos ter um ancião?
Thiago
Um ancião formado em língua terena? Isso não existe! (risos)
Eder
Aí eles querem um professor de linguística para dar aula. Mas como? Se eu não sou falante, eu posso ser formado em linguística. Como que eu vou dar aula de língua terena? No livro igual é no inglês? Isso nós não queremos! Nós queremos trazer o ancião, a pessoa falante, por isso nós estamos brigando pela escola diferenciada (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Fica evidente também no diálogo acima os percalços que ainda precisam ser superados para a construção da escola diferenciada. Notamos que as barreiras ainda existentes dizem respeito muito mais aos aspectos externos à aldeia do que internos, uma vez que os professores terena estão em processo de formação constante. O próprio título de mestrado de Oliveira é prova disso.

As conquistas, por outro lado, não virão de fora para dentro, por isso é de suma importância que os terena continuem se especializando para conseguirem adentrar nas organizações governamentais, como o MEC por exemplo, e assim conquistarem o direito pleno à educação intercultural com a presença das autoridades indígenas, como os anciões guardadores da memória e da Língua Terena.

Destacamos que os terena já estão mostrando sinais de organização nesse sentido, prova disso é terem conseguido eleger Oliveira como vereador no município de Dois Irmão do Buriti.

Reconhecemos, portanto, Machado e Oliveira como intelectuais da educação indígena uma vez que conseguem perceber o papel da escola indígena na

sociedade atual e, subversivamente, propõem a criação de um outro modelo, de uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, que realmente tenha identificação com a comunidade indígena e, acima de tudo, esteja a serviço dela.

3.4 O IMPACTO DO MESTRADO NA VIDA DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA

Conforme anunciamos nos objetivos de pesquisa, pretendemos compreender o que levou os mestres indígenas a buscar o mestrado. Tentamos compreender também que tipo de benefícios o curso agregou tanto nas suas vidas quanto na das comunidades nas quais estão inseridos, por isso reservamos esta seção para apresentarmos esses aspectos.

Iniciamos discorrendo sobre Izaque João. No depoimento João resgata momentos remotos de sua escolaridade para justificar o interesse em cursar o mestrado.

> [...] no tempo quando eu já estava no ensino técnico, no segundo ano, a professora de História veio falar que o índio adora o sol e a lua, o índio não tem história, o índio não tem Deus. Tudo bem. E aí, com a minha curiosidade, vou fazer uma prova diferente, eu expliquei o que era isso e tal e me colocou zero. E olhou bem para mim assim: depois você vai na sala de diretoria porque você fez isso. [...]. Então isso despertou minha curiosidade. Porque quando eu estudava aqui na missão que era cristianismo, antes de ir para a sala, tinha que ir para a igreja, cantar, fazer uma oração tudo junto, coletiva e depois ia para escola estudar. Mas porque a diferença lá na aldeia existia já a dança daquele tipo que eles estavam fazendo, mas por que essa diferença? Aqui insistia: não, você tem que ler a bíblia, tem que fazer isso e aquilo. E quando eu fui pra lá ouvi mais outra: o índio não tem história, não tem uma religião própria, só adora o sol e a lua, é assim e tal. Essa foi uma curiosidade: será que é, ou não é? (JOÃO, 2014, entrevista).

Percebemos um olhar apurado de pesquisador quando João utiliza sua memória pessoal para questionar o sistema escolar no qual sua comunidade está inserida, bem como a escolarização agiu de forma a impor a sua comunidade uma cultura alheia ao mesmo tempo em que atuava para apagar a própria cultura.

Segundo João, situações como essa o intrigavam desde antes de sua graduação em Pedagogia. Ao nosso ver, a fala da professora de História no relato acima, “o índio não tem história”, o fez refletir intensamente, por isso procurou o PPGH/UFGD para pesquisar a respeito da história kaiowá.

> [...] então a partir daí eu posso escrever: quem eu sou, quem somos, quem ele é, [...] a gente começou a fazer uma interpretação que é da bíblia, qual é a importância da bíblia, mas o que é nosso é nosso. E partir daí eu comecei a escrever (JOÃO, 2014, entrevista).

Em relação ao retorno do mestrado, João tornou-se mais consciente e ativo na questão da luta pela terra indígena.

> [...] a gente começou a fazer o movimento para a demarcação de terra. Comecei já a perceber que a aldeia não era somente aquilo ali. E ai eu comecei a procurar documentações e lá em Brasília a gente percebeu que 2037 hectares é ocupado pelo indígena, mas na verdade a aldeia apenas ocupa 360 hectares, mas lá fora é visto isso. Então a partir do momento que a gente começa a pensar: mas porque só isso? (JOÃO, 2014, entrevista).

Além de auxiliar na questão da conquista da terra, outros benefícios também podem ser observados, sobretudo no que diz respeito ao seu papel como professor. O conhecimento adquirido está colocando João numa posição de respeito dentro da aldeia.

> [...] então depois de terminado o mestrado a gente vivia assim. Informando, trabalhando nas escolas, como professor. A gente não é professor só nas escolas também. A gente precisa trazer informações para as pessoas porque lá fora, as vezes, falam sobre o indígena muito totalmente diferente. E a gente aqui também se organiza porque não podemos nos formar e deixar a comunidade de lado. Eu poderia estar muito longe daqui trabalhando, fazer um concurso no Paraná, na Amazônia, em outros lugares, mas eu não quero deixar. A gente quer fazer uma instrução. A gente quer que o jovem estude porque a gente dá uma orientação para os jovens (JOÃO, 2014, entrevista).

Em Oliveira, percebemos que a busca pelo mestrado foi uma preocupação muito mais coletiva que particular, especialmente voltada à luta terena pela consolidação da escola indígena diferenciada. O entendimento de João do que seja a escola, vai além dos muros da mesma. O fato de estar na comunidade, engajar-se nas lutas e estar mais qualificado dá a ele maiores condições para fazer seu povo avançar

> [...] na escola nós discutimos a questão da formação que um dia nós precisaríamos ter mestres e doutores, então eu vou buscar. Porque nós precisamos fortalecer nosso conhecimento tradicional. E pra eu fortalecer e ter peso numa universidade tem que ser mestre ou doutor, porque não é o professor X que as vezes, por não ter o mestrado, não é nada. Então sempre buscando meio de revalidar o que nós temos (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Já no que tange aos benefícios trazidos pela pós-graduação, Oliveira afirma que sua formação acabou motivando outros professores a buscar o mesmo. Da mesma forma, Oliveira é mais solicitado a auxiliar na construção da comunidade junto às demais lideranças.

> A minha defesa foi aqui na comunidade. Foi aqui, bem tradicional, levei uma xamã. Então ajudou a comunidade a partir daí. Ele foi lá e não esqueceu a nossa tradição, ele voltou, e quando eu apresentei o trabalho contando a nossa história, os anciões que estavam... saíram lágrima. Por que? Olha onde está o que eu sei, está escrito. Aí repercute... você se torna um exemplo... tem que seguir porque foi fez isso, contribuiu e voltou. E a liderança já te chama pra ajudar na construção da comunidade. A partir daí você vem sendo aquele elo da comunidade com o mundo lá fora. Para a minha vida pessoal eu posso dizer que me levou a mais um grau de estudo, de conhecimento, tanto do mundo fora, e do dentro, porque aí você aprende os dois. Então isso fez você se tornar uma referência para a comunidade. E aqui hoje, a partir do momento em que eu fui, nós já temos dois professores da minha escola fazendo mestrado em educação na UCDB, que viram a luta, compreenderam o sistema e foram. Então isso foi um retorno muito grande para a comunidade, ir e trazer de volta (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Dizemos demais lideranças acima porque a conjuntura atual de organização social terena não inclui somente o cacique e o pajé. Com a municipalização de Dois Irmãos do Buriti, a população indígena tornou-se bastante representativa na cidade, de modo que eles conseguiram eleger Oliveira como vereador na última eleição, o que faz dele também um líder terena na Câmara de Vereadores dando-lhe maiores condições de interlocução e de luta. Ressaltamos que a iniciativa da candidatura partiu não do nosso sujeito pesquisado, mas das lideranças tradicionais.

> [...] a liderança tradicional, que são o braço do cacique que discute a administração da comunidade. Eles reuniram e me chamaram. Nós queríamos que você... por causa da sua preparação. Você vai contribuir para a nossa comunidade pelo que você fez durante o seu estudo você sempre voltou o olhar para cá. Então se nós tivermos uma pessoa na câmara nesse sentido, com certeza nós vamos ter progresso. Então eu acredito que levou muito essa visão na comunidade dessa questão da busca do conhecimento (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Ter um terena como vereador na câmara de Dois Irmãos do Buriti tem trazido benefícios à Aldeia Buriti, como explana Oliveira.

> [...] no legislativo você já começa a buscar o seu direito sobre o que você está querendo conquistar. Hoje nós temos uma secretaria para discutir assuntos indígenas dentro do município, então nós fazemos parte do orçamento do município. O índio não está excluído. Porque você já ouviu: o índio não paga imposto? Então o índio não compra alimento? O índio não viaja de ônibus? Não tem um carro, não compra combustível? Não paga tudo isso? Eu estou contribuindo com a renda, então eu faço parte. Então isso contribui com a comunidade com as informações do que nós podemos ter dentro do município para o progresso. Porque hoje você sabe, a Funai que nós temos hoje não dá o subsídio para a comunidade. Não tem sustentabilidade dentro dela. Então nós temos que buscar um outro meio. A comunidade vive de plantio, vive de lavoura. Nós precisamos de projetos, hoje, se nós não temos mais peixes nos rios, devido aos fatores que ocorreram nas fazendas de gado... mas dentro de uma câmara eu posso criar projeto para um criame de peixe dentro da comunidade, para um criame de frango, tudo isso, buscar tudo que pensamos. O vereador vai ter contato político. Se eu tiver esse contato político com interesse em ajudar a comunidade eu tenho que brigar por uma emenda para compra de um caminhão para transportar alimento, de uma emenda para a melhoria da escola, uma emenda para melhorar nosso posto (OLIVEIRA, 2014, entrevista).

Da mesma forma que em Oliveira, notamos também em Machado uma motivação coletiva na busca pela pós-graduação, especialmente a intenção em contribuir com a educação indígena na sua aldeia.

> [...] eu tinha essa vontade de estudar o estudo bilíngue e eu via que um falava uma coisa, outro falava outra coisa. Até depois eu fui descobrir que são as correntes teóricas. Quando a gente só tem a graduação, está na escola... agora já abriu mais as capacitações, que nem a professora Ceres vem, explica para os alunos, os professores, mas até então não tinha. Então um pouco foi a curiosidade por aprender, mas o meu sonho mesmo é produzir material didático, quero escrever pelo menos um artigo científico, enfim, ter um conhecimento para poder ajudar os alunos, até os professores também (MACHADO, 2014, entrevista).

A construção da escola indígena diferenciada inclusive é um dos ambientes que mais têm se beneficiado com o mestrado de Machado, conforme seu relato.

> [...] se eu entro em sala de aula hoje eu tenho uma outra postura, eu tenho um outro olhar, não é mais aquele olhar pedagógico primitivo que eu tinha, eu consegui rever mais a minha prática e também valorizar mais a cultura do saber da criança, do indivíduo, do aluno, valorizar o contexto, para a partir do contexto partir para o macro contexto, essa foi uma questão que eu pude aprender. Outra coisa que contribuiu foi é que os professores também começaram a me procurar muito, eu já orientei dois TCCs de graduação, esse ano pelo jeito vai ter um punhado que vai me procurar, os professores estão pedindo capacitação. Mas não é assim, saber, eu também estou aprendendo, e quando eles solicitam alguma coisa teórica eu também eu oriento a procurar tal pessoa ou tal livro, tal tese, porque eles não sabem como procurar a fonte (MACHADO, 2014, entrevista).

Nos três casos observados, a luta pela conquista da terra indígena e pela educação indígena diferenciada, ou seja, a causa indígena, é pois a principal beneficiária do desafio cumprido por João, Oliveira e Machado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para esta pesquisa intitulada A Indianidade Sul-mato-grossense se devem a diversos fatores: o fato de o estado sul-mato-grossense ter a segunda maior população indígena brasileira ficando atrás somente do Amazonas; pelo levantamento feito, foi possível perceber os incentivos à formação de professores indígenas; o número significativo de escolas indígenas espalhadas por todo o estado; e finalmente por entender a luta dos povos indígenas do estado em relação à conquista de seus "Tekohá".

Considerando essas questões, encontramos nelas as motivações que nos levaram a buscar respostas para os objetivos desta pesquisa: Compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul; realizar o levantamento de indígenas formados em programas de mestrado na UFGD; analisar as dissertações e entrevistas com vistas a compreender como constroem suas identidades; e, averiguar qual o impacto de sua formação em seus contextos sociais ao retornar com o título de mestre.

Diante do exposto o que os registros confrontados com as entrevistas revelaram foi o seguinte:

a) em relação ao primeiro objetivo foi constatado que diante das novas demandas para os cenários indígenas, os mesmos se sentiram em grande medida, compelidos a buscar a formação superior e a pós-graduação. Várias foram as razões para esta busca. Uma delas foi o fato de se considerar que as mudanças são parte das dinâmicas da vida e os indígenas certamente acompanham as mudanças em seus contextos; não há mais como viver nos padrões dos antepassados: a caça está comprometida, as matas devastadas; o contato com o não índio está cada vez mais intenso. Todas estas questões geram novas necessidades e a formação escolar passou a ser uma delas. Esta busca pela formação, contudo, não retira a identidade indígena dos sujeitos. Não deixam de ser índios porque são professores, porque são mestres e porque se valem de coisas que o não índio tem ou usa. As identidades como vimos no referencial teórico é construída e re-construída a cada tempo, são ajustadas, estão em constante processo de ajustes. Às vezes, fragmentadas.

b) Em relação ao segundo objetivo, após o levantamento nos programas de pós-graduação da UFGD percebemos que o número é exíguo de mestres. Por certo que nesse tocante haveria a necessidade de outra investigação junto aos

professores indígenas objetivando entender as razões porque a procura por este tipo de formação, ainda é baixa. A autoridade para a execução deste tipo de pesquisa deveria ser por um sujeito indígena pois teria o “olhar” seria a partir de seu grupo étnico.

c) Quanto ao último objetivo, ficou evidenciado no trabalho dos mestres indígenas que a construção da identidade dos mesmos se deu principalmente pelos temas propostos por eles. Por outro lado, os três mestres demonstram comprometimento e militância com seu povo. No caso de João Machado, persiste em seu trabalho e tem organizado seminários nas escolas indígenas para discutir sobre o ensino e o currículo diferenciado, bilíngue para as escolas. Os seminários ocorreram no segundo semestre de 2013, reunindo um grupo de 150 professores indígenas na própria Reserva indígena Francisco Horta Barbosa. A defesa da dissertação foi realizada na Casa de Reza marcando com o seu povo a conclusão de um período de formação o que evidencia seu engajamento objetivo. O mestre Isaque João, igualmente reside na aldeia e persevera no trabalho militante com seu povo e estimulando a que outros busquem este tipo de formação. Continua morando em casa tradicional na qual tanto vive a vida tradicional como incorpora elementos da cultura não indígena. Hoje militante, entende que o conhecimento acadêmico tem sua relevância, mas que o conhecimento tradicional igualmente é importante e necessário como uma marca inclusive de identidade. Eder Alcântara, igualmente teve sua defesa na aldeia junto com seu povo, marcando o fechamento de sua formação com um tema ligado as suas tradições. Tornou-se vereador a pedido das lideranças que entenderam que alguém com maior formação poderia representa-los com maior competência e, de fato, é dessa forma que vem atuando na Câmara de Vereadores.

Respondidos os objetivos estabelecidos, percebemos que as considerações finais vão para além dos objetivos estabelecidos inicialmente. Isto porque, os registros levantados através das dissertações permitiram levantar outras questões relevantes que trazemos como contribuições da pesquisa.

Primeiramente que a UFGD tem avançado no tocante às questões indígenas. Diz-se desta forma porque, quando na implantação do primeiro curso voltado para indígenas guarani/kaiowá, o Teko Arandu, não havia um corpo docente próprio. Os discentes eram cedidos das outras licenciaturas e suas respectivas faculdades. Ao longo de um breve período temporal, mudanças significativas ocorreram e foi criada a Faculdade de Assuntos Indígenas (FAIND), o corpo docente

próprio foi se constituindo a partir dos concursos específicos. Neste ano foi criada a pós-graduação em nível *lato sensu*. Esta trajetória é louvável e deve consolidar as ações e fortalecer os povos indígenas guarani/kaiowá.

Apesar destes avanços, a partir da pesquisa pudemos perceber que embora haja cotas para estudantes indígenas na instituição vizinha e que na UFGD haja a FAIND, e ainda considerando que há diversos cursos de pós graduação, o número de indígenas que concluíram o mestrado é muito baixo o que nos leva às seguintes perguntas:

a) até que ponto, a cultura acadêmica é, de fato relevante para docentes indígenas?

b) em que medida, efetivamente a formação em nível de pós-graduação serve de ferramenta para a luta destes povos?

c) e para a escola, qual o impacto da formação de professores indígenas como pesquisadores.

São perguntas que se remetem a outras pesquisas. Pesquisas estas que deveriam ser assumidas pelos próprios sujeitos indígenas.

Finalmente, recuperando as entrevistas dos sujeitos desta pesquisa, fica evidente o nível de compromisso que os mesmos demonstram com a causa de seu povo. Todos concluíram suas pesquisas e retornaram as suas origens como já colocado. Estando com seu povo, militam pela causa se sentindo mais fortalecidos porque outros espaços sociais se abrem a quem tem um título de mestre. Eles estão se valendo disso para fazer a diferença em seus contextos sociais.

Para concluir, esperamos que, esta pesquisa possa contribuir não somente com a área de estudos na qual se insere, mas com o estímulo a que novas pesquisas ocorram tendo como protagonistas os próprios indígenas.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas & comunicação. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BHABHA, H. K. Interrogando a identidade. *in*. BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/bhabha/bhabha.pdf>. Acesso em: 08/04/2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. Da fala para a escrita 1. Brasília: Centro de formação continuada de professores da Universidade de Brasília – CEFORM, MEC/SEB, 2004. *apud* BORTONI, S. M. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais da escolarização. *in*. PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

CHAMORRO, G. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. *in*. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 37-49, out. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O que é um autor?**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. *in*. QUEIROZ, S (Org.) O que é um autor?, de Michel Foucault: duas traduções para o português. Belo Horizonte: Viva Voz/FALE-UFMG, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? *in*. SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

JOÃO, I. **Jakaira reko nheypyrũ marangatu mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de

Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados-MS. 2011.

LIMBERTI, R. de C. P. **Discurso Indígena**: aculturação e polifonia. Dourados-MS: UFGD, 2009.

MACHADO, J. **Bi-Alfabetização e Letramento Com adultos em Guarani/Português**: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados-MS, 2013.

MAHER, T. M. Sendo índio em Português. *in*. SIGNORINI, I (Org). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas – SP: Mercado de Letras e Fapesp, 1998.

MARX, K. **A Contribution to the Critique of Political Economy**. Moscow: Progress Publishers, 1977.

OLIVEIRA, E. A. **História dos Terena da Aldeia Buriti**: memórias, rituais, educação e luta pela terra. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *in*. MOITA LOPES, L. P. da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROSSATO, V. L. **Projeto Ará Verá**. Campo Grande: SED/MS, 2006.

SANTOS**,** B. de S**. Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4. ed. Rio **de** Janeiro: Graal, 2003.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *in*. SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

VAN DIJK, T. A. **Racismo y discurso em la América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.

6 APÊNDICES