



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ANA ALICE DOS PASSOS GARGIONI

**ESCRIT(UR)A DE SI E ALTERIDADE
DO PROFESSOR TERENA NO ESPAÇO
PAPEL-TELA**

**TRÊS LAGOAS - MS
2014**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ANA ALICE DOS PASSOS GARGIONI

**ESCRIT(UR)A DE SI E ALTERIDADE
DO PROFESSOR TERENA NO ESPAÇO
PAPEL-TELA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra

Três Lagoas, 24 de Março de 2014



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ANA ALICE DOS PASSOS GARGIONI

**ESCRIT(UR)A DE SI E ALTERIDADE DO PROFESSOR TERENA NO
ESPAÇO PAPEL-TELA**

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

1º Examinadora: Profa. Dra. Marlene Durigan
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

2º Examinadora: Profa. Dra. Solange Maria de Barros
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Três Lagoas, 24 de Março de 2014

Aos pais que me amparam, me sustentam e me acolhem: Deus, Pai protetor; Mãe, pai por destino, voz que sempre me conduz; Pai (in memoriam), luz que me guia; Padrasto, um abrigo paternal.

AGRADECIMENTOS

À CAPES/Reuni, pelo apoio financeiro mediante a concessão da bolsa de estudo.

Aos professores Terena, Aronaldo, Leosmar, Jailson, Genésio e Celinho, pelo fornecimento do corpùs e, também, pela recepção e hospitalidade virtual.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, pela oportunidade em tornar meu sonho possível, pela criticidade das orientações, pelas reflexões (pro)postas (in)conscientemente e pela grandiosa contribuição intelectual e pessoal.

Às professoras doutoras Marlene Durigan e Celina Nascimento, pelas valiosas contribuições por ocasião de exame de qualificação do meu texto.

À minha orientadora outrora, Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, pela confiança, por acreditar em meu potencial e aceitar orientar-me, transformando o que um dia foi sonho em realidade.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, por minha formação e amadurecimento acadêmico, e à coordenação, pelo comprometimento.

Ao Claudionor e Camila, equipe da secretaria do mestrado, pela presteza e atenção em todo e qualquer suporte administrativo.

À minha família, pelo incentivo e acolhimento ofertado, por todo o amor que me recebem sempre e incondicionalmente e, em especial, ao meu sobrinho Othon, pela ternura de seu olhar, pela imensa felicidade de sua chegada à minha vida.

Às amigas Flávia e Talita, por compreenderem minha ausência. Às amigas e companheiras de morada, Bruna, Eloiza e Patrícia, pelo auxílio nos momentos de angústia, pelo

compartilhamento de alegrias e pela íntima e aconchegante (con)vivência. A todas elas, agradeço pelo conforto das palavras.

Aos colegas de mestrado, pelos saberes, inquietações e experiências divididas e pelo companheirismo durante a realização do mesmo.

Por fim, agradeço a Deus, pela força que me move, pela fé que me alimenta, pelos guardiões enviados e por todas as oportunidades nos trilhos do meu caminho e situações que me conduziram até aqui.

Escrever é [...]cortar a folha (papel, que é também vegetal...), levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, in-serções de si no corpo estranho do outro – palavra, texto, que é sempre do outro e sempre meu ou de quem escreve, de quem assina [...], transformando, deformando, degradando [...]o corpo ou o corpus (defunto, morto).

(Maria José R. F. Coracini)

GARGIONI, Ana Alice dos Passos. *Escrit(ur)a de si e alteridade do professor Terena no espaço papel-tela*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. 156f. (Dissertação de Mestrado)

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo problematizar como a produção das identidades de professores indígenas Terena com formação em nível superior, da região de Miranda, em Mato Grosso do Sul, se manifesta no processo de escrita de si, confrontando-se com a constituição identitária do outro branco. Buscamos examinar o processo identitário instaurado a partir de questionários respondidos por professores da etnia Terena e textos retirados do blog *Terena Digital* (<http://terenadigital.blogspot.com.br>), sustentado também por professores Terena com ensino superior, de modo a identificar as múltiplas vozes, as formações discursivas, as marcas de subjetividade que compõem a memória discursiva e identificar os efeitos de sentido produzidos do/no dizer dos sujeitos. Os recortes/enunciados foram organizados obedecendo ao critério numérico de categorização dos sujeitos (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) e foram problematizados com fulcro no método arqueogenealógico de Foucault (2007b), por acreditarmos na onipresença do poder, no discurso como local de manifestação das relações de poder-saber, assim como pelas demais teorias de perspectiva discursiva, culturalista e psicanalítica de análise, segundo Pêcheux (1988), Foucault (2007a), Authier-Revuz (1998), Bauman (2005), Coracini (2003; 2007), Eckert-Hoff (2008) e outros. Nosso trabalho está baseado no aporte teórico da Análise de Discurso de linha francesa, sob o enfoque transdisciplinar, de onde depreendemos as noções de discurso, sujeito, formação e memória discursiva, interdiscurso, heterogeneidade, bem como as concepções de identidade, diferença e alteridade, articuladas no primeiro capítulo. No segundo, (re)contamos a história do povo Terena e ilustramos os ambientes em que transitam os seis sujeitos professores Terena, das aldeias de Miranda – MS: a escola, a universidade e o espaço virtual, discorrendo sobre os movimentos da escrita de si e as implicações do virtual, nas perspectivas de Lévy (2005), Foucault (1992; 2001b; 2003) e Baudrillard (2005). O terceiro capítulo constitui-se pelas análises dos dados coletados, a partir do viés teórico adotado, organizados por três eixos: Representações de si, Representações do outro e Representações da Escola - nos quais analisamos as imagens recorrentes na materialidade linguística dessas escrituras, trazidas à tona mediante a identificação das múltiplas vozes, assim como das marcas de subjetividade que compõem a memória discursiva. Os gestos de interpretação permitiram-nos retratar a constituição do sujeito professor indígena Terena, no espaço papel-tela, em um movimento comunitário. Os efeitos desencadeados na discursividade apontaram a constituição de novos territórios indígenas: a escola e o espaço blog. O cenário capitalista e (pós) moderno que envolve esta pesquisa funde novas relações sociais, políticas, culturais e econômicas por meio da informática, transformando a informação e o conhecimento em mecanismos de empoderamento de sujeitos infames. Desse modo, o ambiente escolar indígena Terena passou a funcionar como local de autodeterminação e organização social, política e étnica, de resistência e também de exclusão, ao passo que o ambiente blog possibilita a contradição de discursos hegemônicos, a visibilidade e a emergência da voz dessa comunidade.

Palavras-chave: Identidade; Alteridade; Blog; Professor indígena; Escrita de si;

GARGIONI, Ana Alice dos Passos. *Self writing and otherness of the Terena teachers in the screen-paper space*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. 156f. (Dissertação de Mestrado)

Abstract: This research aims to discuss how the production of identities of Terena indigenous teachers with higher education level, from the region of Miranda, Mato Grosso do Sul, is manifested in the selfwriting process, confronting the identity construction of the other white. We seek to examine the identity process initiated from questionnaires filled out by teachers of Terena ethnicity and texts taken from Terena Digital blog (<http://terenadigital.blogspot.com.br>), also supported by Terena teachers with higher education, in order to identify multiple voices, the discursive formations, the subjective marks that make up the discursive memory and identify the effects of meaning produced in/of subject's discourse. The cutouts/utterances were organized obeying the numerical criterion of subjects categorization (S1, S2, S3, S4, S5 and S6) and were problematized to it under the arch-genealogical method of Foucault (2007b), because we believe in the omnipresence of power, in discourse as a local of manifestation of the power-knowledge relations, as well as by other theories of discursive, culturalist and psychoanalytic perspective of analysis, according to Pecheux (1988), Foucault (2007a), Authier-Revuz (1998), Bauman (2005), Coracini (2003; 2007), Eckert -Hoff (2008) and others. Our work is based on the theoretical framework of the French Discourse Analysis, under the transdisciplinary approach, from where we inferred notions of discourse, subject, formation and discursive memory, interdiscourse and heterogeneity, as well as the concepts of identity, difference and otherness, articulated in the first chapter. Then, we (re) tell the story of the Terena people and illustrate the environments transiting the six subject-teachers, the villagers of Miranda - MS: the school, the university and the virtual space, discussing the movements of selfwriting and the implications of the virtual, from the perspectives of Lévy (2005), Foucault (1992, 2001b, 2003) and Baudrillard (2005). The third chapter is constituted by the analysis of data collected from the theoretical framework adopted, organized by three strands – Self representations, Other representations and School representations - in which we analyze the recurring images in linguistic materiality of these writings, brought to fore by the identification of the multiple voices, as well as the marks of subjectivity that make up the discursive memory. The interpretation gestures allowed us to portray the constitution of the subject teachers within screen-paper space, in a community movement. The effects produced in discourse indicated the formation of new indigenous territories: the school and the blog space. The (post) modern capitalist scenario that this research involves establishes new social, political, cultural and economic relations through computing, transforming information and knowledge on mechanisms of empowerment of infamous subjects. Thus, the Terena indigenous school environment started to function as a place of self-determination and of social, politics, and ethnic organization, of resistance and also of exclusion, while the blog environment enables the contradiction of hegemonic discourses, the visibility and the emergency of this community voice.

Keywords: Identity; Otherness; Blog; Indigenous teachers; Self writing;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
1.1 Sobre a Análise do Discurso: um percurso.....	19
1.2 Em curso: noções da AD	24
1.3 O decurso: o processo de constituição identitária	36
CAPÍTULO II	
2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES TERENA	42
2.1 Povo indígena Terena: do global ao local	42
2.2 A Educação Escolar Indígena e a formação de professores	50
2.3 A escrita de si: o espaço papel.....	53
2.4 O espaço tela: o ambiente virtual	56
2.4.1 A blogosfera	59
CAPÍTULO III	
3 ESCRIT(UR)A DE SI: A (CON)FUSÃO DO AUTO AO ALTER	63
3.1 Representações de si.....	64
3.2 Representações do outro.....	86
3.3 Representações da Escola.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	129
ANEXO A - Memorial Descritivo.....	129
ANEXO B - Questionários	136
ANEXO C - Páginas do blog <i>Terena Digital</i>	148

INTRODUÇÃO

Desenvolver pesquisa sobre questões indígenas, atualmente, implica tecer algumas considerações singulares e específicas, no entanto, de interesse geral. Assim como o governo tem, no âmbito dessas questões, como principal tópico de discussão a questão territorial, alguns pesquisadores, de várias correntes epistemológicas, tais como Guerra (2010), Limberti (2009) e Nincao (2008), têm se dedicado a trazer ao centro os estudos marginais, subvertendo-os por meio da problematização e investigação de conteúdos, tais como a língua, a (multi)cultura, a organização social, espacial, econômica, política, entre outros, de povos minoritários ou minorizados. Grande parte desse trabalho é iniciado a partir do reconhecimento da diversidade, seja ela linguística, étnica, cultural, ou todas elas conjuntamente, existente no território nacional, com vistas a desencadear a desestabilização de discursos históricos, cristalizados e propagados hegemonicamente. Para tanto, compreender o jogo da diferença é, fundamentalmente, colocar-se no lugar do outro, estar “na pele” do outro, pensar, refletir, questionar os papéis (dos) outros, e é por este viés que trazemos à tona o professor indígena Terena com ensino superior como sujeito de pesquisa.

Com a promulgação do direito ao indígena, e, conseqüentemente, a uma educação bilíngue, intercultural e específica, no que diz respeito aos aspectos culturais e étnicos de cada comunidade, a aprovação de legislações, diretrizes e referenciais foi cada vez mais intensificada. Passou-se a oferecer o ensino da língua materna e a promover a valorização e o respeito aos processos próprios de aprendizagem, em obediência a critérios jurídicos de reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Contudo, especialmente no âmbito educacional, embora diversas medidas tenham sido tomadas, o ambiente-espaço¹ escolar continua, muitas vezes, assimilador e é enxergado como unidade de transgressão cultural. Por causa desses fatores, a fim de promover uma educação escolar diferenciada, a formação de docentes indígenas pelo país foi iniciada.

A imposição de um modelo escolar e educacional desde a chegada dos europeus colonizadores resultou em séculos de rejeição e exclusão nesse e nos demais ambientes, dada a função exemplar aderida ao local. Catequizações e missões jesuíticas, protestantes, entre outras, impuseram padrões que não estavam em conformidade com os de nenhuma das etnias presentes no território. A tentativa de disciplinar os corpos, torna-los dóceis (FOUCAULT,

1987), estratégia de dominação e subordinação dos povos indígenas, acarretaram séculos de segregação, vergonha e estigmatização. A implantação dessas medidas trouxe diversos questionamentos e, ainda, a resistência das comunidades perante esse “acolhimento” nacional, pois acreditavam ser uma das formas de controle e coerção governamental, isto é, mais um modo de apagamento e exclusão étnico-cultural, uma vez que ao focalizar o ensino de respectivas línguas indígenas, a Escola estaria “desconsiderando” o domínio da Língua Portuguesa, que, por sua vez, representa o progresso, o sucesso, a sobrevivência e a inclusão na sociedade brasileira (BRASIL, 2007).

A partir desse conflito diglótico, houve um crescente processo de reivindicação e busca dos indígenas pelo incentivo à autodeterminação e autonomia desses povos, partindo, sobretudo, das instituições escolares indígenas por meio de diversas ações afirmativas organizadas entre eles. Compreendemos conflito diglótico como uma situação linguística ancorada na relação conflituosa das línguas em contato, pois tais línguas disputam ideológica e politicamente o mesmo espaço social (NINCAO, 2003). Assim, nota-se que não se trata apenas de uma questão linguística, mas, sobretudo, de uma questão de estabelecimento de poder de uma das partes que conflitam, que disputam legitimidade.

Nesses pressupostos, a Escola, outrora instrumento de acesso à cultura do outro, tem se tornado o lugar de fortalecimento cultural, por meio de políticas próprias, locais, de revitalização (HORNBERGUER, 2005) linguística. Cavalcanti (2006), ao discorrer sobre um curso de formação de professores indígenas, representantes de seis etnias diversas na região noroeste da Amazônia brasileira, nota que essa transformação da Escola em lugar de valorização e revitalização linguística atribui papéis divergentes à função Escolar, isto é, a promoção de organização e defesa desses povos indígenas, um trabalho de reconhecimento dos direitos e acesso ao conhecimento da sociedade dominante, e, ainda, de oportunidades para o futuro em relação àquilo que planejam realizar, um lugar de autodeterminação e afirmação dos povos indígenas, no qual constroem suas identidades étnicas em contraposição ao outro: o branco.

Nesse mesmo aspecto, encontramos a etnia Terena da região de Miranda, no estado de Mato Grosso do Sul. Povo oriundo dos Guanás, pertencente à família linguística denominada Aruak, dispersou por várias regiões do país após a conquista da Guerra do Paraguai e independência do Brasil. O processo de (des)territorialização e servidão pós-guerra ancorou-se na não aceitação e desrespeito das formas próprias de organização cultural, territorial e

¹ Utilizamos o item ambiente-espaço por considerarmos a escola como um local que se faz tanto território quanto produto de uma resignificação contextual.

social indígena, exigindo dos Terena uma realocação de sua antiga estrutura, uma adaptação aos modelos de vida social do branco, como uma estratégia de sobrevivência. (NINCAO, 2008). Essa modalidade típica dos Terena e o perfil expansionista dessa etnia, notado pela capacidade de realocação, colocam em xeque, no entanto, a legitimidade do indígena Terena, tachado hoje equivocadamente como “aculturado” (PORTO; 2012).

Verificamos uma adaptação e luta Terena para a efetivação dos pressupostos que garantem autonomia. Após um processo de conscientização e incentivo da Escola indígena, isto é, de professores indígenas Terena da própria comunidade envolvidos na academia, uma vez que a chegada dos indígenas no Ensino Superior desencadeou a mobilização dos indígenas em geral, a língua passou a ser valorizada, (re)produzida, (re)construída, e, também, (re)significada dentro de suas próprias aldeias. O desenvolvimento dessa ação se dá em conjunto com as ações de ampliação funcional e social das instituições não tradicionais indígenas, como no caso da Escola, propiciando a mudança do status do indígena de observador para ator (MAMANI, 2004). Os primeiros passos foram dados e podemos escutar murmúrios resultantes dessa inquietação social, ver deslizamentos discursivos que corroboram também as práticas discursivas, sociais, históricas, econômicas, políticas e ideológicas.

Dessa maneira, a partir desse contexto delineado, num cenário globalizado, (pós) moderno e capitalista, no qual o professor Terena com formação superior também está inserido, a ascensão da informática fundou novas relações sociais, políticas, culturais e econômicas, transformando a informação e o conhecimento em mecanismos de empoderamento de sujeitos infames. Oportunizar ao sujeito professor indígena falar de si, possibilitando um outro olhar sobre a subjetividade indígena, visa contribuir para deslocamentos e rupturas no imaginário social acerca dos povos indígenas, a partir da (re)significação de seus “próprios” discursos.

Apresentamos questões que vão além da língua; questões que envolvem a voz de um povo, voz que lhes deve ser oportunizada, visibilizadas, pois foi por muito tempo silenciada e oprimida. Para isso, relatar o processo político e linguístico da comunidade Terena de Miranda, Mato Grosso do Sul, possibilitará que suas vozes, sejam elas enunciadas na língua Terena ou na portuguesa, sejam permitidas, reproduzidas e consideradas na sociedade nacional.

Partimos da hipótese de que a Escola e o ambiente virtual – blog – constituem dois novos territórios de afirmação étnica e organização política para essa comunidade indígena. Esses lugares podem ser tomados como matriz de uma subjetividade indígena porquanto

(re)construções de um outro branco e de um outro de si, ou seja, o outro cidadão, povo, professor, entre outros.

Diante do exposto, nosso objetivo geral é problematizar como a produção das identidades de professores indígenas Terena com formação em nível superior, da região de Miranda, em Mato Grosso do Sul, se manifesta no processo de escrita de si². Buscamos examinar o processo identitário instaurado a partir de questionários respondidos por professores da etnia Terena e textos retirados do blog *Terena Digital* (<http://terenadigital.blogspot.com.br>), sustentado também por professores Terena com formação superior da mesma região. Para tal, adotamos como objetivos específicos: identificar as múltiplas vozes, as formações discursivas, as marcas de subjetividade que compõem a memória discursiva; identificar os efeitos de sentido produzidos do/no dizer dos sujeitos, analisando as formas pelas quais a materialidade linguística, por meio dos operadores argumentativos, faz irromperem o sentimento de pertença, as marcas da exclusão e da resistência. Enquanto perguntas de pesquisa temos: 1) Quais as representações que os professores indígenas fazem de si?, 2) Quais imagens irrompem acerca do branco?, 3) Como o sujeito professor Terena representa o ambiente escolar? 4) Há marcas de pertencimento e empoderamento nos dizeres desse professor indígena?

Tendo em vista a heterogeneidade do sujeito, isto é, adotando a perspectiva segundo a qual a língua é dialógica, a subjetividade é atravessada por outros dizeres, pelo pré-construído, sempre já lá (PÊCHEUX, 1988), assim como pelo consciente e pelo inconsciente ao mesmo tempo. Inscrito em um dado momento histórico, o sujeito da enunciação assume diferentes posições e fala de acordo com os diversos lugares ou funções sociais ocupadas, acreditando ser único e capaz de controlar seu dizer. Desse modo, por acreditarmos na não neutralidade da língua, em face da imbricação entre discurso, subjetividade e poder, tomamos o método arqueogenealógico, proposto por Foucault (2007b), para subsidiar esta pesquisa.

Para Foucault (2007b, p. 104), o poder como algo único, soberano, dominador, estruturado e institucional não existe. O autor dialoga acerca de um campo de correlações de força, no qual uma rede de micropoderes, “relações desiguais e móveis”, constituem as relações ou estados de poder. Estados, pois a onipresença do poder admite poderes que estão em e partem de todos os locais dos quais se enuncia e/ou nos quais se silencia.

² Estudo integrante da Pesquisa financiada pelo CNPq (Processo: 471597/2010-4), sob a coordenação da Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, intitulada “O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra”.

O discurso é, portanto, uma condição de poder, está circunscrito das relações provenientes dele, e é também estratégia de resistência e repetição de saberes. Considerado esse ponto de vista teórico, verifica-se que as práticas discursivas, regidas por formações discursivas (pela regularidade e pela dispersão), articulam poder e saber, pois manifestam e regulam estas relações.

Para a construção do *córpus* utilizamos a coleta de dados por meio de um questionário previamente estruturado, utilizando como critério a seleção daqueles indígenas com diploma de Ensino Superior e um blog para seleção de textos do espaço virtual. Quatro sujeitos responderam ao questionário e são identificados nos recortes a partir da inicial **S** (sujeito), seguida da numeração correspondente (**1**, **2**, **3** e **4**) em negrito. No blog *Terena Digital* encontramos dois sujeitos: o sujeito 5, identificado como (**S5**), e o sujeito 6 (**S6**). Assim, nossa pesquisa tem a colaboração de seis sujeitos enunciadore, sendo todos eles homens indígenas. Os recortes foram feitos a partir da manifestação material recorrente, isto é, das regularidades na materialidade linguística, e articulados de acordo com os pressupostos teóricos e as perspectivas analítica e metodológica adotadas.

Nessa esteira, delineamos a análise dos dados a partir dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, destacando a alteridade e a identidade na escrita dos sujeitos da pesquisa. Os referenciais teóricos aqui adotados são: Pêcheux (1988), Foucault (2007a) e Authier-Revuz (1990; 1998), no que tange às concepções de discurso, sujeito, formação e memória discursiva, interdiscurso e heterogeneidade; Coracini (2003; 2007), Eckert-Hoff (2008) e Foucault (1992), para tratar acerca da ilusão subjetiva, do pertencimento, da alteridade e da escrit(ur)a de si; Castells (1999), Hall (2005) e outros, dos quais depreendemos as noções de identidade e diferença; Lévy (2005) e Baudrillard (2005), discorrendo sobre as implicações do virtual, e Neves (2000) e Fiorin (1996) fundamentando a análise da materialidade linguística.

Nas diversas subáreas de Letras e, especificamente, nos estudos linguísticos, encontramos também pesquisas recentes acerca do indígena de Mato Grosso do Sul, assim como trabalhos sobre indígenas da etnia Terena, da escrit(ur)a de si e da desterritorialização cibernética. Para justificar a relevância e o caráter inédito do trabalho proposto, tomamos por base o estudo de vários pesquisadores, dessa mesma instituição e também de outras.

Porto (2012), por meio da dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPTL, ao mediar um olhar discursivo, problematiza as representações de língua e linguagem de professores Terena, da região de Aquidauana – MS, e aponta à ilusão de fixidez identitária e unidade subjetiva. Num processo de mão dupla, o dizer dos

sujeitos professores configuram-se tanto pelo discurso pedagógico, construindo verdades por meio do discurso do outro hegemônico, quanto pelo discurso de afirmação étnica e defesa cultural. Assim, embora retratando a condição dos Terena de uma região distinta, a representação da língua como símbolo da autenticidade Terena, vista em Porto (2012), se apresenta também como um dizer enraizado na constituição desses indígenas.

A pesquisa de Nincao (2003), cujo título é *Representações de professores indígenas sobre a língua Terena na escola*, defendida pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, expõe a implantação de uma política linguística no município de Aquidauana - MS. Visando à efetivação das legislações vigentes, a Secretaria Municipal de Educação do município designou a lei nº 1700 de 19 de abril de 1999, fundamentando um Programa de Educação Intercultural Bilíngue nas escolas municipais das aldeias. Por meio do projeto denominado Raízes do Saber, no entanto, o modelo bilíngue adotado – de transição, no qual a língua materna passa a ser usada como “muleta” para o domínio da língua nacional, encara a língua como um problema a se resolver e foi utilizado com a pretensão de se alcançar a língua-alvo. A primeira língua do aluno, a língua da comunidade, minoritária, fora utilizada como ponte para a língua majoritária. Nessa esteira, o trabalho de Nincao possibilitou o entendimento do contexto diglótico em que os Terena vivem e a necessidade de intervenção da própria comunidade no desenvolvimento de ações afirmativas.

O trabalho de Eckert-Hoff (2008), *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*, resultado da tese de doutoramento da pesquisadora pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, reuniu reflexões em torno da constituição do sujeito professor no falar de si, por meio da análise das histórias de vida na construção da identidade profissional e pessoal do professor. O movimento identitário desses sujeitos, entrecruzado pela profissão e vida pessoal, consagra as identificações de si e do outro, denunciando ou confessando a alteridade-estranheza que tece as facetas que (trans)formam a história de vida. Em virtude da temática desta pesquisa ancorar-se na escrita de si foucaultiana, a abordagem feita por Eckert-Hoff instigou-nos a problematizar a constituição do professor Terena, de modo a (re)ler a heterogeneidade que o constitui e desestabilizar verdades naturalizadas.

A obra *Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual* permitiu-nos pensar a escrita de si no ambiente virtual. As novas tecnologias têm possibilitado a reinvenção do cotidiano, a primazia da informação e do conhecimento, assim como a espetacularização do sujeito. Discorrendo sobre identidade, formação de professor, leitura e escrita e ensino-aprendizagem de língua, a obra, organizada por Coracini, Uyeno e Mascia (2011), reúne fundamentações sobre as novas tecnologias enquanto novos dispositivos de

poder, delineando maneiras pela qual o pesquisador e analista deve pautar seu olhar nessa realidade virtual e atual.

Devemos considerar e mencionar também o desenvolvimento dos trabalhos dos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, da linha de pesquisa *Discurso, subjetividade e ensino de línguas*³, que, pautados em reflexões sobre minorias, vêm construindo um grande acervo bibliográfico sobre a questão dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Organizado em três partes, o texto desta dissertação divide-se em capítulo I – Considerações teóricas; Capítulo II – As condições de produção do discurso dos professores Terena; Capítulo III – Escrit(ur)a de si: a (con) fusão do auto ao alter, que é constituído pela análise dos dados. Constituem ainda este texto a Introdução, as Considerações finais e as Referências bibliográficas e os Anexos, incluindo o Memorial descritivo.

O primeiro capítulo tem por objetivo situar as teorias que embasam o trabalho, razão pela qual discutimos um breve percurso das teorias da linguagem até a Análise do Discurso de linha francesa, as noções e conceitos que subjazem a essa teoria e o processo de constituição identitária do sujeito.

No segundo, (re)contamos a história do povo Terena e ilustramos os ambientes em que transitam os sujeitos professores Terena das aldeias de Miranda – MS: a Escola, a universidade e o espaço virtual. Discorreremos sobre os movimentos da escrita de si e as implicações da virtualidade para entendermos a influência das novas tecnologias digitais, mais especificamente o blog, como um mecanismo produtor da fama e da “normalidade” de povos minoritários-minorizados, como no caso dos professores indígenas da etnia Terena.

O terceiro e último capítulo constitui-se pelas análises dos dados coletados, a partir do viés teórico adotado, organizados por três eixos - Representações de si, Representações do outro e Representações da Escola - nos quais analisamos as imagens recorrentes na materialidade linguística dessas escrituras. Os recortes/enunciados foram organizados obedecendo ao critério numérico de categorização dos sujeitos (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) já citado e foram problematizados à luz do método arqueogenealógico de Foucault (1988), por acreditarmos na onipresença do poder, no discurso como local de manifestação das relações de poder-saber, assim como nas demais teorias de perspectiva discursiva, culturalista e psicanalítica de análise adotadas.

³ Projetos desenvolvidos por membros do grupo de pesquisa do CNPq intitulado *O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra*.

Entendemos que a pesquisa trará questões importantes para suporte aos debates que envolvem a temática do trabalho. Estudar a causa indígena, situação nacional colocada como natural, nos sentencia a enxergar estados naturalizados, efeitos de/e sentidos de um apagamento social, étnico, cultural e político. A análise, pois, desse estado natural, em relação à condição da “origem” nacional, e da naturalização, por envolver tantos conflitos, caracteriza também a nossa justificativa. São efeitos e, assim sendo, devem ser trazidos à tona com vistas ao rompimento de generalizações e apresentação de possíveis outros e novos sentidos sobre o professor indígena Terena, o branco e a Escola.

Focalizamos questões indígenas, pois são cenários que dizem respeito à nossa realidade. Trata-se de manifestação diária pelos meios de comunicação; palcos de debates, discursos... Sabemos que a região Centro-Oeste, da qual participa o programa de pós-graduação que angariou o projeto desta dissertação, é a região em que mais cresce a autodeclaração indígena e, segundo o censo de 2010, a terceira maior em população indígena, fazendo, portanto, com que subsidiemos a abordagem de um problema no contexto da área.

Tendo em vista o panorama delineado, as próximas seções ilustram o arcabouço teórico, metodológico e contextual do trabalho, pontuando concepções e aspectos produtivos no decorrer das análises. Iniciamos, a seguir, a celebração de um dos outros – os teóricos.

CAPÍTULO I

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo tem por objetivo articular os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de origem francesa, no viés transdisciplinar. Discutimos: a) o histórico acerca da Análise do Discurso, à luz dos postulados de Brandão (2002; 2003) e Orlandi (1992; 1996; 1999); b) as noções e conceitos que subjazem a teoria conforme Pêcheux (1990; 1988), Foucault (2007a; 2007b), Authier-Revuz (1998), entre outros, para tratar acerca de formação discursiva, interdiscurso, heterogeneidade e subjetividade; e c) o processo de constituição identitária do sujeito, discutido por Coracini (2003; 2007), Eckert-Hoff (2008), Castells (1999) e Hall (2005).

1.1 Sobre a Análise do Discurso: um percurso

Para iniciarmos as discussões acerca das teorias da Análise do Discurso de linha francesa (AD), faz-se necessário delinear um panorama histórico sobre o desenvolvimento dos estudos discursivos, trazendo à baila um breve percurso teórico de constituição da disciplina que embasou esta pesquisa, discutindo sobre os principais precursores, os avanços metodológicos e as diversas abordagens frente ao objeto de estudo, desde seu período inicial até a sua plena consolidação.

A partir de meados do século XX, os estudos discursivos começaram a ganhar adeptos às teorias relacionadas ao domínio da fala que, frente a um novo objeto de estudo, passaram a ser desenvolvidas. Até então, os estudos da linguagem seguiam modelos e padrões estruturalistas e, portanto, saussuriano que pertenciam ao campo científico voltado para o domínio da estrutura da língua, do sistema.

O surgimento dos estudos sobre o discurso é um processo de grande esforço teórico, com perspectivas e metodologias diferenciadas, de estabelecimento de outro campo (contrário ao definido pelo Estruturalismo), que busca atravessar os limites de um enunciado e reinserir, em seu arcabouço teórico, os conceitos de subjetividade e de contexto e a noção do histórico e

de sentido, rejeitados das pesquisas advindas de Ferdinand de Saussure, que determinava a língua enquanto um sistema abstrato.

Linguista genebrino, Saussure é considerado o fundador da Linguística e, logo, do estruturalismo, a partir da publicação de “Curso de Linguística Geral”, em 1916. Trata-se de uma obra resultante das anotações de aulas de dois de seus discípulos: Bally e Sechehaye e constitui-se marco de edificação da ciência da língua (ORLANDI, 1992). Buscando marcar os limites do campo científico escolhido, Saussure definiu objetos científicos distintos, um voltado ao domínio da língua, que procura examinar, e outro ao domínio da fala, que outrora seria explorado. De acordo com Brandão (2003, p. 1-2),

embora reconheça que língua e fala sejam recortes diferentes do mesmo objeto, ele opta pelo campo da língua porque categorizável, sistematizável, enquanto a fala, situada no nível da concretude, não. O que está por trás dessa postura é uma opção por uma teoria linguística fundada numa visão organicista da língua determinada por um enraizamento ideológico próprio ao cartesianismo vigente.

Na conjuntura estruturalista, a Linguística se impõe, com relação às Ciências Humanas, como ciência piloto, pois acaba por se tornar uma área que confere cientificidade aos estudos da linguagem. Tal fato se deve ao recorte que as teorias da linguagem de cunho estruturalista fazem acerca de seu objeto de estudo, a língua. Os métodos adotados no estruturalismo possibilitavam uma abordagem da língua a partir de suas regularidades e desta maneira, tornou-se possível definir a língua como um objeto de análise científica para os padrões de cientificidade determinados naquela época, ou seja, adaptados ao positivismo.

Assim, podemos notar que os estudos voltados ao domínio da fala, assim como as investigações sobre o sentido, foram colocados à margem (devido a não cientificidade ali pressuposta) até o momento em que a impossibilidade de uma análise restrita a uma entidade abstrata e homogênea e a verificação do caráter dual da linguagem foram reconhecidas. Este período, na segunda metade do século XX, foi designado “guinada pragmática” (WEEDWOOD, 2002), “virada linguística” (ORLANDI, 1992), ou mesmo como a crise das linguísticas formais, época na qual um grande número de linguistas focaram-se nos fenômenos ligados ao processo, isto é, a fala e o discurso, e não ao produto, a língua.

Logo, o deslocamento nos estudos linguísticos pode ser atribuído à visibilidade e compreensão da linguagem como uma entidade de “caráter ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas e sociais” (BRANDÃO, 2002, p. 10). Apoiados nessas considerações, diversos teóricos passaram a buscar e construir um modelo teórico que abarcasse ambos os domínios, tanto do produto quanto do processo.

Partindo desses pressupostos, verificamos a necessidade em compreender o surgimento da disciplina AD a partir das figuras de Saussure e dos avanços do estruturalismo, assim como, e principalmente, de Pêcheux, de Althusser, da teoria marxista, do materialismo histórico, e, por fim, da psicanálise lacaniana. A partir de uma releitura de Saussure, Michel Pêcheux, considerado o fundador da disciplina, enfatizou os estudos da significação do discurso, considerando a história, o sujeito e a linguística, a tríplice constituição da AD, uma disciplina situada nos entremeios de várias outras (ORLANDI, 1996), de caráter interdisciplinar, uma nova tendência nos estudos linguísticos que irromperia na década de 60. Desse modo, a ruptura proposta pela AD:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 1999, p. 20)

O linguista americano Zellig Harris, na década de 50, já pesquisava o texto, embasado em um método distribucional. Harris e Noam Chomsky contribuíram diretamente nos procedimentos de análise que se tem hoje. A partir das teorias de Harris, insuficientes, pois partiam de em uma prática isomórfica e restringiam-se ao enunciado, Pêcheux buscou construir um arcabouço teórico distinguindo a enunciação (contexto histórico-ideológico) do enunciado (materialidade linguística), e, com os adventos de Chomsky, discípulo de Harris, sobre as regras internalizadas, as teorias pecheutianas ganharam embasamento para a noção de condições de produção, reintegrando as considerações teóricas sobre sujeito e situação (BRANDÃO, 2002).

Roman Jakobson, ao apresentar as funções da linguagem, e Benveniste, ao apontar a relação entre o locutor, seu enunciado e o mundo, ou seja, a subjetividade na linguagem e o processo da enunciação, também devem ser citados como precursores nos estudos discursivos, devido às discussões desencadeadas que, hoje, constituem o cerne das reflexões das teorias discursivas.

Nesse âmbito, vemos que algumas tentativas precederam a AD, perspectiva que serve de fundamento teórico a essa pesquisa. As discussões apresentadas remontam a fatores decisivos na caracterização de duas vertentes teóricas da AD: a vertente de linha francesa e a de perspectiva anglo-saxã ou americana. A AD de linha anglo-saxã diverge-se da teoria defendida por Pêcheux, na qual o condicionamento dos sujeitos às ideologias e regras sociais são teses defendidas, por considerar determinante a intenção do sujeito falante.

Algumas ideias divergentes também foram desencadeadas na Escola Francesa da AD, que, segundo Gregolin (2001, p. 10), teve uma dupla fundação entre Jean Dubois (lexicólogo, criador da revista *Langages*) e Michel Pêcheux (filósofo engajado no Partido Comunista Francês, vulgo PCF), ambos ligados ao marxismo e à política (GREGOLIN, 2001). Inicialmente, enquanto Dubois considerava a teoria do discurso como uma extensão da Linguística, “uma continuação natural”, Pêcheux compreendia a teoria discursiva como “uma articulação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (BRANDÃO, 2002, p. 16), apontava a exterioridade como marca fundamental, e questionava-se sobre a possibilidade de incorporação da Semântica.

Dessa maneira, Pêcheux propõe a AD, preocupando-se com a composição da epistemologia discursiva, a articulação da semântica e a reformulação do domínio processual da língua, questionando-se acerca das condições de produção e possibilidade dos processos discursivos (GREGOLIN, 2001). Um novo campo científico estava sendo delineado. Para conseguir efetivar a proposta de analisar as unidades significativas da linguagem, Pêcheux recorre a um deslocamento teórico, abarcando conceitos e noções externas ao domínio de uma Linguística imanente.

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e, em particular, da psicologia social. Ele afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu "retorno a Freud", bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo. (HENRY, 1997, p. 14)

Nessa esteira, na confluência entre diversos campos epistemológicos, Pêcheux debruça-se sob um novo objeto: o discurso e, passa a fundamentar e alimentar os terrenos que entremeiam a disciplina da AD.

Essas fundamentações referem-se às construções e reconfigurações do panorama teórico da AD, cujas descrições costumam subdividir-se em três fases, sendo elas: a AD-1 (máquina discursiva), a AD-2 (noção de formação discursiva – influência de Michel Foucault), e, a AD-3 (deslocamento da noção de maquinaria discursiva e irrupção do interdiscurso), que propuseram variações desde os procedimentos de análise, até a definição

do objeto de análise, além do desenvolvimento dos conceitos de formação ideológica, heterogeneidade e dialogismo⁴, conceito difundido por Bakhtin (PÊCHEUX, 1990).

O período designado de AD-1 está associado ao desenvolvimento da obra *Análise Automática do Discurso* (1975), doravante AAD-69. Durante essa primeira época, Pêcheux desenvolveu seus trabalhos ancorado em um viés estruturalista, perspectiva que ainda mantinha grande predomínio, e sob forte influência do modelo harrisiano. Tratou-se de enxergar a AD como uma maquinaria discursiva, e por meio de regras e procedimentos analíticos informatizados buscava encontrar as regularidades enunciativas, que, por sua vez, resultariam um determinado efeito de sentido. Para isso, partia de um “cópus fechado de sequências discursivas, (...) num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 1990, p. 312), nas quais o sujeito é sempre assujeitado ideologicamente (ALTHUSSER, 1974) aos discursos que produz. Pêcheux, durante a AD-1, apesar de tratar acerca da relação entre língua, história e sentido, por considerar os efeitos da exterioridade na língua, limitou-se a formalização, objetivando (a)pre(e)nder o sentido, apostando na linearidade significativa desencadeada pela “evidência” material sintática, de uma teoria, até então, não marcada pelo estudo da subjetividade.

As dificuldades encontradas no método estrutural de Pêcheux acarretaram a indagação acerca da relação entre o processo intradiscursivo e o interdiscursivo, isto é, no questionamento sobre como os elementos da ordem da língua estão relacionados ao exterior da mesma, fator constituinte do sentido (GREGOLIN, 2001). Nessa instância, irrompeu a AD-2, trazendo consigo a releitura de Pêcheux acerca das formações discursivas, noção já proposta por Foucault, e o desenvolvimento dos conceitos de interdiscurso e pré-construído. Destarte, as relações entre as máquinas discursivas estruturais tornam-se o objeto da AD, uma vez que a noção de formação discursiva começa a desbancar a noção de maquinaria estrutural fechada, trazendo à baila a relação paradoxal das formações discursivas com sua exterioridade.

Na terceira e última época, na AD-3, “o primado teórico do outro sobre o mesmo se acentua” (PÊCHEUX, 1990, p. 315), e constitui-se, então, a noção de máquinas discursivas paradoxais. Verifica-se a emergência da heterogeneidade constitutiva do discurso e da alteridade na identidade discursiva, ascendidas das formulações de Bakhtin sobre dialogismo. Enfim, Pêcheux, passa a reconhecer que os efeitos de sentido são advindos das várias posições assumidas por um sujeito histórico, porém e também social, perscrutando a noção de heterogeneidade discursiva e a de incompletude nas bases teóricas da disciplina.

⁴ Esses conceitos serão elucidados nas próximas seções.

Percurso apresentado, vale a pena destacar o impulso frente ao objeto teórico da AD. Verificamos o avanço constituinte da disciplina, que no entremeio de outros discursos, outros estudiosos, foi se fundamentando, deslocando, (re)significando e, desse modo, postulando seus conceitos chaves, uma vez que “uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 1996, p. 23). Sobre isso,

Não podemos deixar de considerar a forte guinada que é possível perceber nos escritos de Pêcheux, se considerarmos os textos de 1969, 1975 e de 1983. Guinada essa que põe em questão inclusive o marxismo – como ciência e como verdade – e o estruturalismo, que orientavam os seus trabalhos anteriores, e abre horizontes profícuos aos estudos do discurso, postulando, sobretudo, o inconsciente como impossibilidade do controle de si e do dizer, a heterogeneidade constitutiva do discurso e o equívoco como constitutivo da linguagem. (CORACINI, 2007, p. 40)

Nesta perspectiva, vemos que a AD proposta por Pêcheux contemplava, em suas três épocas, um quadro epistemológico articulado em três regiões: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, sendo elas atravessadas por uma teoria psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, 1990), fundamentando reflexões e (re)organizando ideias acerca do discurso como materialização da ideologia por um sujeito consciente e inconsciente ao mesmo tempo, um sujeito, portanto, fragmentado, cindido, mas constituído pela/na linguagem. Por isso, esse discurso, atravessado por tantos outros, é passível de diversos efeitos de sentido, dependendo das condições de produção em que ele se insere e na qual é analisado, pois ao interpretar, ler ou analisar, o sujeito sempre (re)significa o enunciado, a si mesmo e o outro.

1.2 Em curso: noções da AD

É relevante que se discuta nesse item o conceito de discurso e seus enredos sob a perspectiva de Michel Pêcheux, já que a figura desse estudioso representa a gênese e o desenvolvimento da teoria da AD, mas também as contribuições de Michel Foucault tanto para o desenvolvimento, quanto para retificações e reconfiguração da mesma. A partir do alinhavo teórico entre Pêcheux e Foucault fomentou-se um novo olhar para o sentido, o sujeito e a história.

Apoiado nos três pilares, ou seja, nas teorias de Saussure, no que se refere à Linguística e seus respectivos mecanismos sintáticos no processo da enunciação, nos

conceitos de Marx, ao reler Althusser e, inicialmente, embasar-se nos aparelhos ideológicos e no assujeitamento, e também, ancorado nas perspectivas de Freud, reinterpretado por Lacan, denominado “tripla entente” (GREGOLIN, 2004), Michel Pêcheux propiciou a ruptura nos estudos da linguagem, mostrando que essa orientação teórica está fundamentada na relação entre linguagem e exterioridade, na intervenção material na (re)significação dos sentidos.

Assim, a definição das bases teóricas da AD, de acordo com Eckert-Hoff (2005), encontra-se situada na articulação entre a teoria discursiva, a teoria linguística e o materialismo histórico, trazendo considerações do Marxismo, ao relacionar o ideológico ao linguístico, fator que, por sua vez, contribui na determinação da língua como um processo, e, por esta razão, produtora de efeitos de sentidos.

Nos estudos acerca do discurso, renunciamos às concepções redutoras de linguagem como meramente sistema de signos, ou expressão do pensamento, instrumento de comunicação, cuja funcionalidade seja apenas a transmissão da informação. A concepção de linguagem adotada na presente pesquisa parte das concepções de Bakhtin e é vista como um processo de interação verbal, um processo dialógico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988), no qual “a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações” (CARDOSO, 1999, p. 25). Nesse aspecto, tomamos por discurso o reconhecimento da dualidade constitutiva da linguagem, “efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1996, p. 38), uma vez que a linguagem define-se como o lugar privilegiado de materialização da ideologia, ou ainda, a via por meio da qual se pode compreender o funcionamento ideológico.

Assim como a ideologia, a AD considera o contexto histórico-social como parte constitutiva do sentido, levando em conta as condições de produção de um dado discurso na busca por uma das significações, visto que os sentidos são historicamente construídos, e, assim, o texto não é um ou outro discurso, mas a relação entre eles. Sendo assim, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (CARDOSO, 1999, p. 21).

A Linguística da Enunciação foi a responsável por criar um dispositivo, isto é, a enunciação, que colocasse a língua em processo, em funcionamento, desprendendo-a do fechamento e da estabilização estrutural. A linguagem, para Jakobson, Benveniste e seguidores, passou, então, a ser vista como uma atividade entre protagonistas discursivos. Via-se a língua, em seu funcionamento, como discurso, e como estrutura, a língua constituía-se como sistema. Tais asserções foram responsáveis pela libertação da linguagem da reclusão sistemática. Contudo, segundo Cardoso (1999), a enunciação proposta por Benveniste tinha

grande proximidade do eixo dicotômico da fala, banido por Saussure, pois tal qual, a enunciação apresentava-se como um ato e produto individual e subjetivo.

Articulando um contraponto, Pêcheux propôs a inserção do histórico e do social na constituição do discurso e o atribuiu como objeto eminentemente sócio-histórico, compreendendo a língua não só como estrutura, mas, sobretudo como acontecimento, ou ainda como “condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 22), relevando a relação interdependente e intermediária entre a língua e a fala, o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo e o objetivo, o processo e o produto, na caracterização discursiva. Dessa maneira, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.

Considerando, pois, a linguagem como lugar onde subjetivo e o simbólico se chocam com o real, o discurso deve ser visto como o ponto nodal entre tal processo interno e externo, uma das instâncias em que as ideologias se materializam, pois a palavra, a enunciação é ideológica. Segundo Cardoso (1999, p. 45),

é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

Para Pêcheux e Fuchs (1990, p. 165), a noção de ideologia é concebida apoiada em um posicionamento marxista e althusseriano, considerando “o funcionamento da instância ideológica (...) concebido como ‘determinado em última instancia’ pela instancia econômica”. Por essas palavras, Brandão (2002, p. 24-25) aponta três hipóteses althusserianas que serviram de fundamento a Pêcheux. A primeira delas retoma a questão da ilusão subjetiva, pois a "a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência", a segunda consiste embasada nos AIE: "a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas", já a última hipótese reafirma o assujeitamento ideológico e propõe que "a ideologia interpela indivíduos como sujeitos". Notamos que esse funcionamento ideológico desenvolve o assujeitamento, a interpelação do sujeito como sujeito ideológico, desencadeando a ilusão desse sujeito em exercer sua livre

vontade, ao passo que é conduzido e comandado pelas relações de classes, de produção, pelos aparelhos ideológicos do estado⁵ (AIE) e, portanto, pelo lugar que ocupa.

Com vistas a obedecer a esse funcionamento ideológico, o discurso é também governado pelas formações ideológicas, ou seja, um “embate de forças em confronto na conjuntura característica de uma dada formação social em um dado momento” (CORACINI, 2007, p. 30), ou, nos dizeres de Pêcheux e Fuchs (1990, p. 166),

um elemento (...) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras.

Logo, o discursivo é concebido como um dos aspectos materiais da materialidade ideológica e, assim, podemos afirmar que o local que ocupamos determina o que podemos ver e como vemos. Para isso, as formações ideológicas têm como componente uma ou várias formações discursivas, ao verificarmos o regimento dos discursos através das formações ideológicas.

Diante dessas postulações, neste ponto torna-se fundamental remontarmos às contribuições de Michel Foucault no desenvolvimento da AD. Michel Foucault, historiador, importava-se com a descrição (dos discursos) de epistemes, e por isso, ficou conhecido como arqueólogo do saber, tomando por objeto de análise o discurso e suas unidades discursivas, o enunciado (ARAÚJO, 2007).

Para Foucault (2007a), o discurso é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, a para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2007a, p. 133). O discurso não pode ser visto em singularidade, mas, sobretudo, enquanto práticas discursivas. Assim, o suporte histórico, institucional do discurso é o que denominamos formação discursiva (doravante FD). Trata-se da materialidade (enunciados) que possibilita ou interdita a realização do discurso, da qual o sujeito se apropria, ocupando determinados lugares institucionais, conforme seus interesses ou práticas (ARAÚJO, 2007).

⁵ Althusser (1974) designa por Aparelhos Ideológicos do Estado instituições e sistemas que intervêm por métodos de sanção na força de reprodução do trabalho, como igrejas, escolas, a família, entre outros do domínio privado. Já os Aparelhos Repressores do Estado (ARE) pertencem ao domínio público, e diz respeito ao Governo, a Polícia, os Tribunais, etc, que, por sua vez, utilizam da violência, da repressão.

Partindo da premissa de que quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2007a, p. 132), ou ainda o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (idem, p. 122). Diante disso, a FD, para o historiador (idem), é definida como um sistema de regularidades e de dispersão, da ordem do repetível (INDURSKY, 2005, p. 184), pois sendo o discurso atravessado pelas diversas possibilidades de posições assumidas pelo sujeito, isto é, pela dispersão do sujeito, ainda assim todas essas possibilidades encontram-se relacionadas a um mesmo campo de regularidades: a especificidade das práticas discursivas. Portanto, as FDs são caracterizadas pela regularidade de uma prática, isto é, por saberes que se repetem (INDURSKY, 2005).

O discurso como prática discursiva advém da formação de saberes e constitui outras práticas não discursivas. Ele deve ser pensado, enfim, como uma prática reguladora da língua com outras práticas no campo social. Trata-se, ainda, de um jogo polêmico e estratégico, espaço no qual saber e poder são articulados (GREGOLIN, 2001), pois ao mesmo tempo em que saberes são difundidos, diversas relações de poderes vão sendo tecidas, uma vez que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 09). Para ele (FOUCAULT, 2002), as práticas discursivas regem uma ordem do discurso, que determina o que pode ou não ser dito; os modos de utilização do discurso são sempre regulados, regulamentados de acordo com o posicionamento subjetivo, de condições de possibilidades específicas e, destarte, são submetidos a determinados procedimentos de controle discursivo (interno, externo e do sujeito, ou da palavra, da produção e da recepção do sentido) (GREGOLIN, 2001).

Já Pêcheux entende a FD como um espaço estrutural aberto, pois está em relação com seu exterior e, por isso, “é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 1990, p. 314), sendo a mesma pertencente a uma formação ideológica dada, ou seja, um complexo conjunto de atitudes e representações nem individuais, nem universais, relacionadas às posições de classe conflitantes, que determinam o que pode ou deve ser dito em uma certa conjuntura (PÊCHEUX, 1988). Nessa esteira, a FD deve ser analisada em relação à exterioridade, ao interdiscurso, sendo os efeitos de sentidos

determinados pelas posições ideológicas em embate no processo social e histórico da enunciação.

Michel Pêcheux e Foucault se afastaram teoricamente devido a algumas divergências nas concepções adotadas e também no campo de trabalho. Sobre esse embate, Gregolin (2004, p. 125) afirma que esse afastamento foi decorrente de uma ausência-presença da categoria marxista de luta de classes (GREGOLIN, 2004) entre eles. Enquanto Pêcheux apoiava-se na concepção de ideologia, influenciado pelos pressupostos de Althusser (1974), ou seja, os mecanismos de operação ideológica: os ARE (Aparelhos Repressivos do Estado) e os AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado), considerando a relação de classes/produção e a oposição dominador *versus* dominado para fundamentar as teorias discursivas, Foucault ancorava-se nos princípios das relações de poder e concebia as formações sociais, desconsiderando a divisão de classes (CORACINI, 2007), mencionando que a sua concepção permitiria “a análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis” (FOUCAULT, 2007b, p. 113) e, em tom crítico às considerações pecheutiana/althusseriana afirma: “não há [...] uma oposição binária e global entre dominadores e os dominados[...] Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam [...] servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (FOUCAULT, 2007b, p. 104).

De acordo com Henry (1990, p. 38),

existem muitos pontos de contato entre aquilo que Michel Foucault elaborou no que se refere ao discurso e aquilo que fez Michel Pêcheux, pelo menos no nível teórico (por exemplo, encontra-se em Foucault uma noção de “formação discursiva” que tem alguns pontos em comum com aquela de Pêcheux), e em particular no nível prático (Foucault nunca tentou elaborar um dispositivo operacional de análise do discurso)... Pêcheux partilhava com Foucault um interesse comum pela história das ciências e das ideias que pode explicar por que ambos, mais do que qualquer outro autor, focalizaram o discurso.

O conceito de FD, discutido por Michel Foucault inicialmente, foi, então, tomado de empréstimo a Pêcheux, a princípio sendo argumentado, para posteriormente ser reconfigurado, (re)significado. Entretanto, em ambos os casos, a FD foi designada como discurso em formação, sempre em movimento, ora dispersão e regularidade, ora repetição e transformação. Tanto Foucault quanto Pêcheux articularam que fazer análise do discurso é ocupar-se das relações que uma FD estabelece com seu exterior discursivo e, de tal modo, com o interdiscurso, o já-dito/lá, ou mesmo, o pré-construído.

Entendemos por interdiscurso o que fala sempre antes, alhures e independentemente (PÊCHEUX, 1988). Não se trata apenas de discursos já existentes, ou aquilo que há em

comum entre eles, mas o espaço discursivo e ideológico no qual as FD se desenvolvem em funções de relação de dominação, subordinação e contradição (MALDIDIER, 2003) e, que, por consequência fornecem a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e significações percebidas-aceitas-sabidas. Em outros termos, trata-se do conjunto dos outros processos que intervêm no discurso para constituí-lo, fornecendo-lhe seus pré-construídos (BRANDÃO, 2002).

A relação entre o discurso e o já dito constitui, portanto, o interdiscurso, ou seja, um além exterior, anterior e ulterior. Fonte da memória discursiva, condição para funcionamento discursivo na produção e interpretação textual, corresponde ao dizível, e ainda, serve de produto do fio discursivo, isto é, do intradiscurso (o que se diz no momento e em condições determinadas) (ORLANDI, 1999).

Do ponto de vista discursivo, a noção de FD tem vínculo estreito, inseparável, do interdiscurso. As FD são constituídas pelo que se poderia identificar como marcas do pré-construído que, oriundo de discursos anteriores, sedimenta outros discursos. Para Foucault (2007a, p. 110), “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” e a esse campo associado, enunciativo, que é, especialmente, interdiscursivo, designa uma constituição:

também pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados. (FOUCAULT, 2007a, p. 111)

Nessa perspectiva, “o enunciável é exterior ao sujeito enunciator” (GREGOLIN, 2001, p. 21), a noção de heterogeneidade como elemento constitutivo de práticas discursivas, reconhecendo a coexistência de várias linguagens no interior de uma única FD, vem a calhar. A instabilidade na delimitação de uma FD é fator recorrente, pois os (des)limites fronteirios entre elas se movimentam, realocam-se, em consonância aos embates da luta ideológica (BRANDÃO, 2002). Em decorrência dessas acepções, consideramos a relação de um discurso com variadas outras FD distintas, integrantes de uma pluralidade de formações ideológicas divergentes. Sobre tal aspecto, Pêcheux (1990, p. 314) sustenta que “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”, invocando a heterogeneidade constitutiva do processo discursivo na construção do quadro epistemológico da AD.

A este momento, Michel Pêcheux definira como a primazia teórica do outro sobre o mesmo. Jacqueline Authier-Revuz foi a responsável por desencadear questionamentos acerca das rupturas no discurso, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso. Nessa mesma esteira encontramos Foucault, ao apresentar a não homogeneidade do enunciado, unidade elementar do discurso:

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo. (FOUCAULT, 2007a, p. 112),

No entanto, a princípio, há para Authier-Revuz (1990) uma dupla heterogeneidade que constitui o discurso, que contempla um jogo do interdiscurso com o intradiscurso: a heterogeneidade mostrada, assinalada na materialidade linguística, e, por isso, ao enunciado e ao intradiscurso, e a constitutiva, em alusão a um além discurso não identificado, um espaço interdiscursivo, da enunciação. De acordo com a autora, “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e este é mais falado do que fala”, pois o “exterior inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25-26).

Para a autora (1990), a heterogeneidade mostrada *na* linguagem apareceria sempre na materialidade linguística, designando de forma marcada ou não marcada (“invisíveis”) a irrupção de um discurso pertencente ao outro. Como isso acontece? A partir das glosas, do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre), das aspas, de itálicos, citações, alusões, ironia, entre outros mecanismos, resultando na inscrição do outro, a partir de uma evocação consciente do sujeito em seu espaço discursivo.

Já a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem remetia também ao dialogismo bakhtiniano, uma vez que todo discurso é atravessado e constituído por múltiplas vozes, vindas de diversos lugares e posições, e também à teoria lacaniana com a questão do desejo e a do sujeito movido pela incompletude e pelo inconsciente, atravessado ao mesmo tempo pelo outro e o Outro⁶.

Tais considerações marcaram o estudo de Authier-Revuz (1990) sobre o apontamento de formas linguísticas específicas e outras de maior complexidade na irrupção da alteridade e heterogeneidade discursiva. Estas articulações apoiadas no dialogismo bakhtiniano e na

⁶ Na teoria discursiva, existe a distinção entre os conceitos “outro” e “Outro”. Ao “outro” designamos todos os discursos-sujeitos-experiências que perpassam e constituem a subjetividade, ou seja, o exterior, o social constitutivo, desencadeando, portanto o que denominou-se por incompletude. Já para “Outro” estamos nos referindo à concepção psicanalítica, isto é, ao caráter inconsciente do sujeito. Conforme Authier-Revuz (1990), o

psicanálise lacaniana, passaram, portanto, à perspectiva denominada não-coincidências do dizer, tratadas, mais detalhadamente, no texto posterior.

As quatro não-coincidências descritas na obra de Authier-Revuz (1998), *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*, se (re)negociam mutuamente, manifestando jogos de não-coincidências, de modo a compor posições discursivas, gêneros específicos, entre outros. No decorrer do texto, elas são apresentadas por meio de hipóteses teóricas da enunciação e coadunam as antigas formas mostradas e constitutivas.

Essas não-coincidências do dizer (heterogeneidade) se organizam em quatro campos em que “o dizer se representa como localmente ‘confrontado’” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 20), desdobrando-se em pontos de: Não-coincidência interlocutiva, que traz à baila a clivagem consciente e inconsciente subjetiva, mediante as formas linguísticas que asseveram o não compartilhamento e/ou a diferenciação dos sentidos entre enunciadore; Não-coincidência do discurso consigo mesmo, no qual a interdiscursividade é reiterada, de forma localizada no dizer, por meio da captura de palavras e expressões consagradas no pré-construído; Acerca da Não-coincidência entre as palavras e as coisas, Authier-Revuz refere-se ao desvio promovido pela falta das palavras para nomear, por uma distância entre palavra e coisa/objeto. Quanto a Não-coincidência das palavras consigo mesmas, a autora a descreve como o reconhecimento formal de um lapso emergido na materialidade linguística, o encontro e testemunho do enunciador com o equívoco em suas palavras.

As não coincidências do dizer são formas pelas quais o outro se faz presente. Elas ultrapassaram o duplo condicionamento anterior e compuseram conjuntos característicos de realizações da materialidade linguística de encontro e representações da alteridade, polifonia e dialogia constitutivas da linguagem.

Todas as formas de dizer, de representar o nosso arredor, as diversas experiências de vida, de leitura, de estudo, inclusive a troca de informações cotidiana, nos constituem sujeitos da linguagem, e, assim, sujeitos-vários, sujeitos constantemente perpassados de outros (dizeres, lugares, sujeitos) para nos constituirmos, ou melhor, representarmos um. A unidade também é um efeito de sentido.

Podemos dizer, portanto, que a subjetividade permite compreendermos a alteridade discursiva. Sob esses aspectos, podemos afirmar, segundo Pêcheux e Fuchs (1990), que o sujeito é constituído no discurso e, juntamente ao sentido, se constituem mediante a interpelação ideológica, isto é, a partir das posições ideológicas ocupadas e colocadas em jogo

sujeito é consciente e inconsciente ao mesmo tempo, e as manifestações da inconsciência irrompem nos lapsos, falhas e equívocos da linguagem, que, por sua vez, desencadeiam outros efeitos de sentidos.

no processo sócio-histórico, clivando-os, de modo a procriar diversos efeitos. Para ele, “as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Fundamentado na concepção de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, isto é, de que a ideologia é a matriz do sentido, Michel Pêcheux defende a noção de sujeito determinado pela posição, pelo lugar do qual se fala; assujeitados, portanto, ao dispositivo de FD e ao de formação ideológica. Esse assujeitamento/interpelação ideológica resulta no condicionamento dos sujeitos, refratando efeitos de sentido de evidência e transparência da linguagem e na crença de ser fonte, origem de significação e em estar exercendo sua livre vontade.

Tais ilusões da subjetividade são denominadas esquecimentos 1 e 2. Na teoria desencadeada por Pêcheux, o sujeito se ilude duplamente, pois no esquecimento 1, acredita estar na origem do que diz, enquanto reave sentidos pré-construídos, incidindo o sonho adâmico, isto é, de “estar na inicial absoluta da linguagem” (ORLANDI, 1999, p. 35) e, desta maneira, é o criador absoluto de seu discurso e, no esquecimento 2, ilude-se ao pensar que, durante a enunciação, suas palavras são dotadas de um sentido único e literal (neutralidade), ou seja, que os sentidos são passíveis de controle, e por isso, há uma impressão da realidade do pensamento, que produz o efeito de ser senhor de sua palavra, origem e fonte de sentido (BRANDÃO, 1998, 2002; GUERRA, 2008; ORLANDI, 1999; PÊCHEUX; FUCHS, 1990; PÊCHEUX, 1988).

De acordo com Eckert-Hoff (2005), movida pelos esquecimentos, a subjetividade passa a ser regulada por tais efeitos, uma ilusão necessária, sendo que a primeira delas refere-se a um processo inconsciente, ideológico, no qual o sujeito acredita ser origem de seu discurso e, a segunda, que trata da ilusão do sujeito em controlar os efeitos de sentido do seu próprio dizer, situa-se no nível do pré-consciente/consciente.

Verifica-se, novamente, uma dupla dispersão do discurso, pois este é atravessado e se estabelece entre vários dizeres, ao mesmo passo em que está condicionado às diversas posições ocupadas pelos sujeitos. Por meio de tais esquecimentos, cria-se uma ilusão de centramento subjetivo e controle dos efeitos de sentidos resultantes dos dizeres. O sujeito esquece sua inscrição ideológica que, por sua vez, é fator responsável de formalização de sua conduta social e de seu condicionamento às FD que regulam e perpassam todos os discursos. Esses esquecimentos, segundo as considerações pecheutianas, são fatores fundamentais para a produção de sentidos. Tais efeitos devem estar dissimulados para o sujeito, de modo que ele

possa crer ilusoriamente, e, portanto, atravessado também pelo inconsciente, na originalidade, na evidência, na completude e no controle de seu dizer. Assim, sujeito e discurso são constituídos pela dispersão, pela heterogeneidade e pela descontinuidade e, conforme Guerra (2008) sujeito e sentido emergem do O/outro.

Foucault nos apresenta, dentre sua teoria de regularidade - dispersão, a tese de que os enunciados se repetem e o lugar do sujeito será sempre um vazio a ser preenchido. Assim, denegando, o arqueólogo do saber caracteriza o sujeito do enunciado:

Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia - ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado [...] (FOUCAULT, 2007a, p. 107).

A constituição da subjetividade se dá pelo entrecruzamento de práticas discursivas, que, permeadas por outros dizeres e vozes, fio a fio desenham e constituem as múltiplas identificações desse eu subjetivo a partir do discurso e do olhar do outro, revelando nos deslizes da língua, vestígios discursivos constitutivos da própria subjetividade e da subjetividade outra, que perpassa e constitui indivíduos em sujeitos, construindo a verdade sobre nós mesmos com a qual nos identificamos e assumimos como se fosse estável (CORACINI, 2007).

Diante do que foi exposto, o sujeito não é senhor de sua vontade, nem homogêneo; sofre as coerções de uma FD e uma FI e é submetido à sua própria natureza inconsciente. No que concerne à questão do inconsciente, faz-se necessário retomarmos um dos pilares da constituição da AD e trazermos à baila as considerações de natureza psicanalítica de Freud, relidas por Lacan e refletidas por Authier-Revuz.

A presença do outro discursivo e do Outro psicanalítico é fator constitutivo do discurso. Authier-Revuz (1998) discorre acerca da constituição da subjetividade na diversidade do discurso heterogêneo e compreende o sujeito como efeito de linguagem, transpassado pelo interdiscurso, pelo consciente, que, todavia divide um espaço tensivo com o inconsciente. Dessa maneira, o sujeito é consciente e inconsciente simultaneamente, uma vez

que ao crer na sua origem e fonte discursiva, ao acreditar que diz, ele nada mais é/faz que ser dito pela linguagem (VIEIRA, 2008).

O inconsciente, segundo Fernandes (2008, p. 30), pode ser atribuído “às manifestações de natureza psíquica do/no sujeito, que fogem ao âmbito de sua consciência, que não se manifestam de acordo com sua vontade, mas afloram nos sonhos, nos atos falhos, nos lapsos, etc”. Tal perspectiva caracteriza o inconsciente como o “escape ao controle do sujeito, estruturado em forma de linguagem”, manifestando o desejo (designados ilusões subjetivas) de controle e matriz da significação. Nesse sentido, a AD propõe um sujeito que deixa de ser centro, originado nas teorias idealista e cartesiana, e que passa a ser enxergado como um sujeito descentrado, clivado e dividido, existente no espaço discursivo estabelecido entre o “eu” e o “outro” e o “Outro”.

Articulando tais conceitos, portanto, a AD ancora-se na noção de sujeito do inconsciente: descentrado, clivado, disperso, e por isso, múltiplo, controlado pelo seu dizer, por sua inscrição no ideológico, e não controlador de seu dizer (ECKERT-HOFF, 2005). Os conceitos apontados referem-se à articulação teórica psicanalítica e ao atravessamento do outro e do Outro no discurso, admitindo a falta, o deslize e o equívoco constituintes do sujeito e do discurso, (re)produzidos nessa interdependência e incompletude constitutiva. Em suma, apresentamos uma teoria na qual o sujeito não é mais senhor da sua morada, na qual as formas de heterogeneidade traduzem a ilusão do sujeito e a manifestação das brechas interdiscursivas na constituição de um discurso que tenta manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito que se ilude com os mecanismos produtores dessa ilusão (CORACINI, 2007).

Adotamos o aspecto que, na cena da enunciação, o sujeito é produtor do simbólico (enunciados) e do imaginário discursivo de um dado momento social e histórico, em determinada condição de produção, enquanto é também produto dos mesmos. Esses argumentos retomam o atravessamento das teorias psicanalíticas relacionadas à subjetividade na AD, possibilitando as considerações acerca da impossibilidade de rompimento da constituição do sujeito no discurso, na e pela linguagem, que lhe permite a construção de traços de sua singularidade e diferença, marcas de identificações na rede discursiva.

A AD também se ancora nos pressupostos da Linguística. No que concerne a análise da materialidade, evocamos Fiorin (1996; 2005) e Neves (2000) para tratarmos acerca dos operadores argumentativos e das construções verbais recorrentes, a fim de (re)significarmos os dizeres dos sujeitos da pesquisa, nas devidas condições de produção dos discursos, de modo a traçarmos o processo de constituição identitária do indígena sul mato-grossense. Sob tais perspectivas, trataremos agora do processo de constituição identitária subjetiva.

1.3 O decurso: o processo de constituição identitária

Ao recorrermos a essas discussões, toma-se por base a concepção de um sujeito perpassado pela alteridade, pelo hibridismo e pelo inconsciente, o sujeito enquanto construção social e discursiva, considerando o discurso como um campo de regularidades, na qual diversas posições de subjetividade, isto é, a dispersão, podem se manifestar (BRANDÃO, 1998). O conceito de subjetividade está fundamentado na concepção de heterogeneidade, pois o sujeito se cinde, afinal, está envolvido em um contexto histórico e social e interage com outros discursos dos quais se apropria. Trata-se de um sujeito descentrado: um mesmo sujeito é, efetivamente, outro, pois divide seu espaço discursivo com o outro (BRANDÃO, 2002). O sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem do seu discurso, caracterização do sujeito cartesiano, racional, completo e consciente, para ser entendido como uma construção polifônica, lugar móvel e ideológico de significação historicamente constituído.

Segundo Hall (2005), a constituição desse sujeito fragmentado, descentrado e híbrido é consequência do declínio das velhas identidades que estabilizaram o mundo social por um longo período e da globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. O sujeito outrora determinado como portador de uma identidade unificada e permanente, nas sociedades da modernidade tardia, ou seja, sociedades de mudança constante, rápida e permanente, da diferença, do deslize e da descontinuidade, tem se tornado cada vez mais fragmentado e se compõe por várias identidades, que, contraditórias ou não, continuamente são deslocadas. Trata-se de um processo no qual as identidades, ou seja, a multiplicidade de sentidos atribuídas aos sujeitos, são sobrepostas e não excluídas. Para o autor, esse processo é denominado “celebração móvel”, pois constitui o modo pelo qual somos representados ou interpelados historicamente nos sistemas culturais.

Estamos nos referindo a um sujeito que ao produzir a linguagem, se constitui por ela, se entrelaça nela e produz equívocos, falhas, rupturas no fio do discurso que possibilitam confrontar representações, identidades e a alteridade do sujeito, além de deslocar o sujeito de suas ilusões, considerando-o efeito do consciente e do inconsciente ao mesmo tempo. Nas palavras de Brandão (1998, p. 44), “afetado por um sujeito que divide, ou melhor, que tem que dividir seu espaço discursivo com o outro, o sentido se subjetiviza, torna-se heterogêneo” e, assim, novas identidades podem ser afirmadas ou confrontadas em decorrência dos efeitos de sentidos advindos do fio discursivo, pois na medida que fala, o sujeito falha.

Falamos, portanto, de identidade como um processo identitário, isto é, não como algo essencial, dotado de características estáveis, que, ao longo do tempo, modificam-se de modo

simétrico, definindo um grupo de indivíduos, e por esse mesmo motivo, distinguindo-o de outros grupos/indivíduos em tempo determinado, mas como um processo híbrido e complexo, dos quais apenas momentos de identificação são apreendidos, capturáveis, rastreáveis no discurso (CORACINI, 2003). Aliás, é impossível dar como produto acabado e sistematizado a questão da identidade, uma vez que os sujeitos assumem lugares e são constantemente atravessados por uma multiplicidade de vozes que compõem identidades móveis e complexas e é também o que nos difere dos outros.

Arelado ao contexto pelo qual conhecemos por pós-modernidade (ou modernidade tardia), esse fenômeno identitário deve ser considerado em relação ao mundo pelo qual fazemos parte hoje, uma aldeia global. Devido à ascensão de um cenário globalizado, muito se tem discutido acerca da prática de políticas que amparam o pluralismo cultural, uma vez que a globalização, protagonista desse enredo, pode ser ora enxergada como mocinha, pela avalanche tecnológica e propagação de conhecimento, ora vilã, dada à homogeneização/uniformização cultural. O advento do capitalismo e da (pós)-modernidade, marcada pela facilidade de acesso à informação por meio das novas tecnologias e do culto às diversidades, trazem à baila e primam pela discussão do que diz respeito à igualdade, e, inclusive, à diferença. A valorização pelas reflexões sobre cultura, opressão, exclusão e, sobretudo, pela ênfase na celebração da diferença e do outro são, então, caracterizações da pós-modernidade, e, para tal “decurso”⁷, o processo de constituição identitária do sujeito passou a ser investigado, buscando rastros, efeitos de sentidos que contribuem na (re)significação e no deslocamento da realidade.

A desconstrução, um dos pressupostos da pós-modernidade e de teorias pós-estruturalistas, enfim, visa destabilizar discursos, de modo a provocar reflexões e irromper novos sentidos acerca da (discursos sobre) verdade construída, propiciando a compreensão de que todo discurso está perpassado por micropoderes (FOUCAULT, 2007b), que, por sua vez, legitimam verdades e constituem relações de poder-saber para, como problematiza Guerra (2010, p. 76), “operar questionamentos no que parece inquestionável, complexificar o que parece simples e decidir o indecidível”. Nessa mesma perspectiva, encontramos os estudos culturalistas que “coaduna-se perfeitamente com a disposição pós-moderna de olhar de

⁷ Compreendemos a palavra “decurso” como “sucessão, sequência” (FERREIRA, 2000, p. 220) das teorias desenvolvidas por Pêcheux e teóricos já citados de perspectiva linguística, discursiva e psicanalítica (anteriores), de modo a relatarmos, também, o nosso suporte em teorias de vertente pós-estruturalista, desconstrutivista e culturalista (posteriores), salientando o caráter de entremeio da AD. A AD é uma disciplina não positiva, pois não amontoa conhecimentos meramente, já que contesta seus pressupostos continuamente (ORLANDI, 1996). A adoção deste item lexical refere-se aqui apenas à ordem cronológica de desencadeamento e desenvolvimento

maneira crítica para práticas culturais que eram consideradas marginais, integrantes da ‘baixa cultura’ e, principalmente, não dignas de investigação da academia” (NOLASCO; GUERRA, 2010, p. 9), corroborando um outro olhar acerca da complexidade e tensão das relações culturais com práticas sociais, além daquele reproduzido hegemonicamente.

Embora haja a ilusão constituinte e produtora do sujeito, vista como efeito de unidade, indivisibilidade, plenitude e centramento, a identidade, à qual nos referimos, conserva-se incompleta, em formação, descentrada e sempre em processo e, deste modo, prefere-se a adoção da noção de identificações ante a de identidade, dado o caráter heterogêneo do sujeito e da linguagem. Assim, consideramos que as identificações são (re)produzidas por meio da relação com o outro e são trazidas a tona em momentos por meio da permeabilidade da linguagem e irrupção do inconsciente; elas não existem em si mesmas, não são dadas *a priori*, são construídas num processo infinito, plural e transitório, buscando o preenchimento da falta que nos constitui sujeitos e faz emergir as vozes que nos ecoam, sobressaltando momentos de identificação, e ainda o suprimento do desejo de completude.

Sujeito e discurso são constituídos pela dispersão, pela heterogeneidade e pela descontinuidade. Toda utilização da língua é efeito transformador e de transformação: da própria língua, da cultura e do sujeito, construindo a identidade como um sentimento de pertença e reconhecimento do outro como estrangeiro, pois causa estranhamento. As identificações são compostas por meio da negação do outro, desencadeando embates, tensões culturais e, são, por este motivo, marcadas pela diferença. De acordo com Nolasco e Guerra (2010, p. 100), “a diferença é um produto híbrido a partir do momento em que há a presença da afirmação e da negação de uma identidade”. As línguas carregam marcas e resquícios do outro, e, desta maneira, a subjetividade será sempre e simultaneamente constituída pelo mesmo e pelo diferente, pelo eu e o outro, o familiar e o estranho.

Nas discussões sobre a identidade cultural, Castells (1999), em *O poder da identidade*, enfatiza o caráter múltiplo e fragmentado da noção, embora aponte à distinção entre identidade e papéis sociais. Crente de que as identidades são construídas, o autor destaca a importância dessa noção e a defende como:

fonte de significado e experiência de um povo [...] entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. (CASTELLS, 1999, p. 22).

teórico acerca do processo de constituição identitária, sendo os conceitos e noções retratadas nas seções anteriores constituintes desse processo como um todo fundamental teórico-metodológico.

Contudo, diante do atributo cultural ao qual Castells (1999) se apoia, há uma necessidade subjetiva de pertencimento nacional. O sujeito não é portador da identidade nacional desde seu nascimento e a nação não é apenas uma instituição ou entidade política. Trata-se de algo que produz sentidos, ou seja, um sistema de representação cultural, que passa a ser adquirido na medida em que os sujeitos são (trans)formados e são também “atravessados por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificados apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (BHABHA, 2005, p. 228). O pertencimento a uma cultura nacional atua, enfim, como fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação (HALL, 2005).

Em meio a manifestações da “exclusão dos que excluem pelos excluídos” (CASTELLS, 1999, p. 24), uma nação pode ser considerada como “comunidades culturais construídas nas mentes e memória coletiva das pessoas por meio de uma história e de projetos políticos compartilhados” (CASTELLS, 1999, p. 69), ou seja, um local em que a reafirmação étnica significa um abrigo na busca pelo espaço próprio e o agrupamento comunitário vem desencadear um sentimento de pertença.

Embora “nenhuma identidade possa constituir uma essência” (CASTELLS, 1999, p. 22), o autor apresenta a noção de uma identidade de resistência. Castells (1999) afirma, embasado em análises e estudos de caso de vários países, que aqueles que se encontram em comunidades, rodeados por estigmatizações e condições de desvalor, fadados a uma sobrevivência com princípios diferentes/opostos aos das instituições sociais se inserem nessa perspectiva. Grupos minorizados e minoritários, como os povos indígenas e a etnia Terena, ocupam também, segundo ele (1999), esse local de enunciação, essa posição. Diante disso, permeiam essa identificação, embora na visão adotada nessa pesquisa, a resistência é, senão, uma outra forma de poder (FOUCAULT, 2007b) e não um condicionamento perpétuo. Focos de poder e de resistência são advindos de todos os lados de uma relação.

Discorrer, afinal, acerca das identificações requer a compreensão do sujeito em sua exterioridade. Diante disso, para Coracini (2007), as identificações são resultados da internalização do dizer alheio, do discurso outro, perpetuado pela memória discursiva. As representações indicam imagens construídas no imaginário social, como verdades sobre si mesmo. Produto de vários traços de identificação, o sujeito é híbrido, múltiplo, cindido, apesar de fantasiar sua identidade única. A mudança subjetiva, e, por conseguinte da sociedade, em geral, é um dos produtos da transformação discursiva, que, torna-se necessária para o deslocamento e desestabilização das posições dos sujeitos em análise, vistos em sua

coletividade, isto é, enquanto povos indígenas, cidadãos brasileiros e, sobretudo, seres humanos.

Desta maneira, no que concerne a esta pesquisa, encontramos os sujeitos professores Terena, dotados, fundamentalmente, de múltiplas faces, colocadas por meio do jogo da diferença, deslizadas pelo embate com o outro “branco” e o outro de si indígena – homem, professor, minoria, proprietário das terras, entre outros O/outros.

Falar sobre minorias e minorizados na (pós) modernidade implica considerarmos um contexto no qual a diversidade, a diferença, a periferia, a subalternidade, as desigualdades e os movimentos pluri/inter/multi/transculturais deixam a margem e passam a constituir o centro das discussões. Diante disto, cabe a nós enxergarmos a paisagem capitalista a partir da visão desconstrutivista, isto é, enquanto remédio e veneno, bem e mal e, portanto, como uma ordem tanto do âmbito da inclusão quanto da exclusão (CORACINI, 2007). É por meio desse último conceito que pautamos as representações do sujeito professor indígena Terena.

A exclusão deve ser entendida como a marcação de fronteiras, a delimitação e demarcação de polos, as práticas binárias, as concepções dicotômicas, embora a ausência desses traços também a sejam. Trazer à tona essas inquietações faz com que a égide teórica, que prima pela celebração à diferença e ao outro, seja difundida, a fim de continuarmos a incessante função de deslocamento da verdade. Segundo Guerra e Souza (2013, p. 38-39),

Uma das formas de se negar o espaço do outro é negando sua existência, anulando sua identidade e, portanto, tornando-o invisível frente ao outro. A anulação da identidade ocorre de diversas maneiras na cidade, seja pelo preconceito econômico, de classe, pela discriminação do uso dos espaços.

Nesse aspecto, discorrer e possibilitar a irrupção da singularidade, assim como da coletividade e demais marcas subjetivas discursivas dos Terena, confere à eles o poder-saber que ser diferente não é apenas normal, pois não pertence exclusivamente à ordem social de normatização, padronização e, dessa maneira, representação. Ser diferente é natural, pois já nascemos pelo/no olhar (contra)posto no outro e pela irrupção do Outro. Singularidade, coletividade e diferença se compõem mutuamente e estão atreladas às questões referentes ao hibridismo, uma vez que “não existe um “eu” único. A identidade conforma-se a partir dos vários papéis sociais que cabem ao indivíduo representar” (GUERRA; SOUZA, 2013, p. 40). Assim, cabe-nos problematizar as fronteiras nas quais as identidades transitam, se (con)fundem, na crença de que “apesar [...] da insistência verbalizada ao respeito às

diferenças, à diversidade, o que se constata é o reforço , uma vez mais, da homogeneidade” (CORACINI, 2007, p 15).

Para problematizar o processo identitário manifestado no processo de escrita de si dos professores indígenas Terena com ensino superior, da região de Miranda, em Mato Grosso do Sul, nossas discussões repousam sobre as considerações de Olinto (2010) sobre a transdiferença. Para o autor, essa noção ultrapassa os sistemas binários excludentes, nos quais um dos pares conceituais é sempre invisível e o outro, totalizante, e se apoia em uma mistura epistemológica e política para a construção de campos conceituais que primem pelos “modos de experiência vivencial nas sociedades contemporâneas a partir de seus próprios modelos de representação” (OLINTO, 2010, p. 31), compreendendo os fenômenos híbridos, fronteiros, do além, dos entre-lugares, como no caso dos Terena.

É nesse viés que buscamos agora definir as condições de produção do discurso em análise nesta pesquisa, de modo a problematizarmos o processo de escrita de si, de constituição identitária do professor indígena, a partir de questionário aplicado e textos virtuais retirados de blog, para podermos, posteriormente, (re)significar respectivos momentos de identificações.

CAPÍTULO II

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES TERENA

Entendemos que as condições de produção do discurso, como assevera Orlandi (1999, p. 30), “compreendem fundamentalmente sujeito e situação” Trata-se, portanto, do cenário histórico, social e político em que os sujeitos estão inseridos. O discurso determinado pela exterioridade e, por essa razão, remete a outros discursos, acionados pela memória do dizer e articulados em um arquivo. Esse pressuposto nos leva-nos a crer que, para descrever as condições de produção discursiva, acabamos por desarquivar discursos, (re)produzindo-lhes e compondo, fundamentalmente, novos significados.

2.1 Povo Indígena Terena: do global ao local

A história dos povos indígenas, neste caso da América do Sul, é escamoteada e silenciada pelos discursos soberanos e hegemônicos. Neles, ela apenas se inicia (quando contada) a partir do processo de colonização - um período marcado pela subordinação da diversidade cultural indígena, que priorizava fatores sociais, econômicos e políticos da colônia galega, e por conseguinte, do continente europeu, e perdura retratando estigmatizadamente tais povos, constituindo, num imaginário social, representações que devem ser deslocadas e desconstruídas.

Todo o processo de assimilação cultural e extermínio indígena retrata mais de cinco séculos de tentativas de homogeneização étnica, política, cultural, econômica e ideológica que persistem em subsistir. A realidade vivenciada pelos povos indígenas está muito longe de ser considerada um obstáculo ultrapassado, dada a situação de exclusão, de pobreza, de marginalidade e subalternidade que permeia seus aldeamentos, fazendo-os (sobre)viver longe dos ideais de promoção do progresso social, dos dizeres de dignidade, justiça, liberdade e de melhores condições de vida, difundidos pelo Estado (GUERRA, 2010).

Assim, a fim de compreendermos as condições de produção do discurso em análise e, além disso, corroborar o deslocamento dos estereótipos e de discursos veiculadores, é

necessário (re)contar a história de vida do povo Terena, para, posteriormente, afunilarmos o foco e tratarmos, em especial, daqueles que se localizam em Miranda, Mato Grosso do Sul. Tais fatos pertencem a uma história quase nunca contada e por vezes velada, embora construída dia a dia. História em desenvolvimento, marcada pela resistência e luta pelos direitos dos e para os povos indígenas em território nacional, ainda manchada pelo sangue e suor de muitos.

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), o povo indígena de etnia Terena é um povo oriundo dos Guanás e pertencente à família linguística denominada Aruak. Em decorrência de uma grande dispersão desses povos pelo país, encontramos descendentes da família Aruak habitando a região centro-oeste do Brasil, sobretudo no estado de Mato Grosso do Sul. Há ainda parte de sua população residente no Amazonas, em Roraima, e também no sudeste do país, mais especificamente na região de Bauru, em São Paulo que, conforme as autoras, migrou, nos anos 30 do século XX, transferida pelo Serviço de Proteção Indígena (ISA, 2006).

A história Terena, enfim, pode ser recontada mediante a delimitação de três períodos: “Tempos Antigos”, “Tempos da Servidão” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000) e o terceiro que denominamos “Contemporaneidade”.

O primeiro período, no desenrolar do século XVIII, está relacionado à diáspora do Êxiva ou Chaco paraguaio à ocupação do território sul do antigo Mato Grosso/ MT). O contato dos europeus, a partir do século XVI, com tais indígenas advém das expedições interessadas pelo ouro e prata das minas da região dos Andes, na atual Bolívia, e foi sustentado apesar das inúmeras batalhas e confrontos entre povos europeus (espanhóis e portugueses), povos indígenas (Guarani e Guaicuru) e entre ambos (indígenas e europeus). Para Bittencourt e Ladeira (2000, p. 38), a situação pode ser assim representada: “havia disputas entre os próprios europeus, lutando portugueses contra espanhóis para dominar as regiões com riquezas minerais e havia as guerras contra as populações indígenas que procuravam resistir à conquista de seus territórios”.

A imigração dos povos indígenas conhecidos como Guanás - os Terena, os Layana, os Kinikinau e os Exoaladi -, segundo Nincao (2008), ao território brasileiro, isto é, o atravessamento do Rio Paraguai, fez que desenvolvessem fortemente a tradição agrária, considerada a vastidão territorial conquistada e as alianças firmadas com o povo indígena Guaicuru e, posteriormente, com os portugueses. Assim, ao se instalarem na região de Miranda, foco desta pesquisa, até então desabitada, os Terena e os Guaicuru mantiveram a defesa das terras entre os rios Apa e Miranda e resistiram ao domínio e posse da colônia.

Tal situação somente foi alterada com a aceitação dos Guaicuru pelo tratado de paz proposto pelos portugueses, que visava a subordinação desse povo a Coroa Portuguesa, em troca de proteção, e também a necessidade de ampliação do contato dos Terena com o branco (*purutyé*) após a independência do Brasil de Portugal.

Entretanto, o marco da história Terena coincide com a Guerra do Paraguai, entre os anos de 1864 a 1870, período denominado como “Tempos da Servidão”. Após a independência brasileira, os territórios conquistados pelos espanhóis foram subdivididos formando regiões independentes, tais como: Argentina, Bolívia, Uruguai e Paraguai. Estas delimitações deram origem a diversos conflitos com relação à demarcação de fronteiras, organização territorial e trânsito na região do rio Paraguai e do rio Prata. Dessa forma, o confronto entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (Brasil, a Argentina e o Uruguai), apoiada pela Inglaterra, desencadeou a invasão do território brasileiro pelas forças armadas paraguaias e, para isso, escravos e índios foram convocados e aliciados para comporem as tropas brasileiras no combate, devido suas diversificadas habilidades (conhecimento territorial, facilitando a criação de refúgios; conhecimento agrário, para o fornecimento de alimentos aos soldados; instinto guerreiro, reforçando a defesa da fronteira, entre outros).

Durante esse acontecimento, conforme Azanha e Ladeira (2004), os Guanás, habitantes de regiões fronteiriças e adjacentes ao Rio Paraguai, hoje os municípios de Miranda e Aquidauana – MS, uniram-se aos brasileiros pela defesa territorial. Para Bittencourt e Ladeira (2000, p. 58), “os Terena, que sempre foram grandes agricultores, além de enfrentar o exército paraguaio, também participaram da guerra fornecendo alimentos para os combatentes”.

Alfredo Escagnolle de Taunay, engenheiro e escritor, descreveu em diversos escritos e nas obras *Entre os Nossos Índios* (1931) e *Retirada de Laguna* (1935) acerca da participação dos Terena e sobre a região de Miranda – MS durante a Guerra do Paraguai. Dentre seus relatos, Taunay, como ficou conhecido, conta a organização dos Guanás e seus líderes em seus respectivos refúgios: no interior de matas inacessíveis, próximo de córregos e até mesmo em serras, em busca da defesa territorial e em favor das forças imperiais (AZANHA; LADEIRA, 2004).

Essas considerações e diversos outros documentos evidenciam os esforços e o empreendimento dos indígenas Terena (e demais), aliados ao Brasil na luta contra o Paraguai pela conservação da posse das terras. Com a invasão final de Assunção e a represália da população paraguaia em cinco anos de luta, o Brasil conseguiu a demarcação de suas

fronteiras, que, por ora, foram acrescidas de espaços, anteriormente, paraguaios, além da efetivação do domínio da navegação por entre o rio Paraguai.

A partir deste reconto, nota-se que os confrontos entre Brasil e Paraguai não trouxeram impactos apenas àqueles ditos “perdedores”. Dentre as diversas consequências (malefícios) sociais, políticas e econômicas aos Guanás no decorrer dos séculos, destacamos a fala de Nincao (2008, p. 30) acerca da diminuição populacional indígena durante a Guerra do Paraguai, um genocídio:

Vários acontecimentos históricos interferiram, de forma decisiva, na relação dos Terena com a sociedade brasileira e a Guerra do Paraguai foi, certamente, um desses acontecimentos, que, nessa ocasião, os Terena, junto com outras populações indígenas, foram aliciadas pelas autoridades brasileiras para reforçar a defesa das fronteiras do Brasil. As baixas observadas nessas populações, como consequência dessa guerra, foram consideráveis: estima-se já que os Exoaladi teriam desaparecido nessa época e é sabido que dos Layana e dos Kinikinau restou apenas um número bem reduzido de pessoas hoje espalhadas pelas várias aldeias. Os Kinikinau encontram-se, atualmente, em processo de reorganização.

Mesmo com todos esses impactos, findando a guerra, a população indígena regional iniciou sua caminhada de retorno às suas respectivas aldeias. Encontravam-nas destruídas, dissipadas e ainda tinham de enfrentar um novo problema: a ocupação de novos residentes, como fazendeiros, migrantes estimulados pelo governo no povoamento e demarcação de fronteiras daquelas áreas; comerciantes, que obtiveram lucros na região durante a guerra; e; ex-militantes/oficiais do exército (AZANHA; LADEIRA, 2004; BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Apesar das tentativas de recuperação territorial, a pressão sobre o local já era intensa e a partir da instauração de uma política denominada “Lei de Terras”, autorizando a compra e venda de terras sem registro, sem necessitar da aprovação do governo, a comunidade indígena teve de buscar trabalho junto aos fazendeiros, a fim de garantir sua subsistência, uma vez que suas plantações acabavam destruídas pela pastagem dos gados. Tais fatores desencadearam, portanto, um período conhecido como “Tempos da Servidão”, tal foi o processo de (des)territorialização e a exploração da mão de obra indígena, o trabalho escravo, cada vez mais intensificada nas fazendas.

A queda da monarquia e a instituição de um Brasil República, a ampliação das estradas de ferro, a chegada de Marechal Rondon e o desenvolvimento e instalação de linhas telegráficas, a elaboração do Serviço de Proteção aos Índios (doravante SPI) e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil foram transformações significativas no pós-guerra e na urbanização da região hoje denominada Mato Grosso do Sul. Estas mudanças arrolaram

muitas consequências arroladas aos povos indígenas e obrigaram o governo a repensar suas políticas na solução dos problemas decorrentes relacionados ao controle, educação e território destinado ao povo Terena e às outras etnias, no geral.

A efetivação do SPI em 1910, resultou a demarcação das terras dos Terena e a criação de reservas indígenas, territórios de proporção menor que o tradicional, mas que possibilitariam o reagrupamento dos indígenas dispersos pelas fazendas; Os indígenas passaram a ser novamente pacificados e tutelados, visando a ordem dos ditos “selvagens”, o “adestramento” dos silvícolas em trabalhadores, ou seja, escravos rurais.

Dessa época, o fator de maior choque corresponde à imposição ideológica do branco, isto é, a não aceitação e desrespeito das formas próprias de organização cultural, territorial e social indígena, ações que perduram e refletem ainda hoje na perda de direitos e da autonomia política dos Terena. De acordo com Nincão (2003; 2008), este processo exigiu dos Terena uma realocação de sua antiga estrutura, uma adaptação aos modelos de vida social do branco. Ao governo, contudo, uma tentativa de branqueamento, pois civilizados, não mais seriam denominados índios, mas bugres (OLIVEIRA, 1976). Para a autora,

enquanto muitos acreditam que no processo de passagem de índio a bugre os Terena abandonaram suas raízes – e esse é um estigma que lhes atribuem outras etnias indígenas –, na verdade, eles reformularam sua antiga estrutura social em outros espaços institucionais existentes no contexto de interculturalidade, tais como a escola e a igreja. (NINCAO, 2008, p. 32)

Marques e Campos (2012), discorrendo sobre o processo de (des)territorialização Terena, do Chaco paraguaio aos aldeamentos atuais, afirmam que nenhum dos propósitos do SPI foram realmente efetivados. O que houve foi uma imposição de valores, a negação dos direitos indígenas em favor das causas latifundiárias e governamentais, a corrupção e a priorização dos interesses políticos e econômicos, a partir de um discurso revestido de um ideal de proteção fraternal e paternalista.

Nessa mesma esteira está o Estatuto do Índio, de 1973. Ele reforçou tais ideais, pois, conforme Barreto (2011), o indígena era visto como um ser inferior, que necessitava de integração à sociedade nacional. Obedecendo a uma “escala hierárquico-evolutiva”, ou seja, estágios de evolução cultural (índio = máximo de inferioridade e branco = máximo de superioridade), perderia a rotulação de inferioridade e de incapacidade, não necessitando mais de tutela após uma integração completa.

Mediante tantas desconformidades administrativas e inconformidade dos povos indígenas, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (doravante FUNAI), em

1967. Assim, as funções que, anteriormente, o SPI desempenhava, foram designadas à FUNAI e ao Estatuto do Índio. Nesse aspecto, atribuíram à FUNAI, a instituição oficial responsável pela assistência e defesa indigenista na sociedade civil, o órgão governamental que determina e desenvolve a política indigenista em território nacional, no que concerne ao cumprimento dos direitos instituídos pela *Constituição da República Federativa de 1988* (BRASIL, 2002), a continuidade na delimitação das terras.

As relações interétnicas da comunidade envolvente com os indígenas, suas comunidades e organizações, estão atualmente embasadas em uma política que prima pelo direito à diferença. A partir do Projeto de Estatuto das Sociedades Indígenas, um projeto de lei do ano de 1991, e redefinições antropológicas, os povos indígenas passaram a ser definidos mediante critérios de autoidentificação, pertencimento étnico e heteroidentificação. Os direitos indígenas passaram a ser direitos fundamentais, individuais, coletivos e humanos. Tais explanações referem-se a uma proposta de um novo “paradigma de interação” em substituição àquele de “integração”. Nesse novo paradigma, povos e comunidades indígenas têm história e cultura próprias, sendo necessário o respeito às diferenças, vistas agora como traços pertencentes à própria identidade étnica (BARRETO, 2011). Sob tal égide foi construída a Constituição Federal de 1988, que, fornecendo essa mudança de paradigma, estabeleceu-se como um princípio de redemocratização política no Brasil.

Segundo Guerra (2010), apesar de adequações e avanços quanto às questões indígenas na Constituição de 1988, que veio garantir ao índio o direito, à diferença, o documento ainda está impregnado por princípios marginalizantes, preconceituosos e estereotipados em relação ao indígena. Essa visão delimita o índio como referência aos conceitos de primitividade, submissão e exclusão.

Conforme Souza e Marques (2010), a emancipação dos Terena, decorrente da escassez de terra, faz com que os encontremos em diversos municípios e regiões do país. Tal perspectiva permite-nos notar um perfil expansionista dessa etnia. Sempre se realocando, esse povo mostrou como característica principal a mobilidade, comumente confundida como aculturação (OLIVEIRA, 1976) e/ou perda identitária, segundo Azanha e Ladeira (2004) e também Porto (2012).

De acordo com os pressupostos de Hall (2005), Coracini (2003; 2007) a identidade é móvel e múltipla, e para Bauman (2005) esse fato pode ser atribuído à liquidez da modernidade. Esta metáfora da liquidez está relacionada à instabilidade da (pós) modernidade, na qual tudo se transforma rapidamente e nada se solidifica. As ideias relacionadas ao progresso estão intimamente relacionadas aos bens de consumo, num sistema

capitalista, em que as diversidades, colocadas como um problema/solução central continuam habitando as margens (BHABHA, 1998). Tais teorias, adotadas no bojo deste trabalho, impossibilitam, portanto, a crença de que haja a perda identitária ou o processo de aculturação, por acreditarmos, fundamentalmente, na transformação das relações sociais, na sobreposição de valores e não no apagamento deles, e na constituição híbrida do sujeito.

Diante destes fatores, verifica-se que a transformação dos povos indígenas tem resultado questionamentos acerca da legitimidade do índio contemporâneo, reforçando as contradições ideológicas do sistema capitalista, apoiadas nas propostas de igualdade e cidadania como forma de apagamento do impacto da conquista europeia sobre as populações nativas. Em contraponto às concepções estigmatizadas do indígena, temos, nos dias de hoje, uma variedade de outras realidades, entre elas está a de um indígena urbanizado e globalizado.

Estima-se que na região de Mato Grosso do Sul, a população seja de aproximadamente 18.500 (dezoito mil e quinhentos) indígenas Terena (PORTO, 2012), distribuídos nos municípios e aldeamentos de Miranda, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos de Buriti, Aquidauana, Dourados, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia (MARQUES; CAMPOS, 2012), fazendo de tal etnia a segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul.

Nossa pesquisa debruça-se, no entanto, apenas na população de Miranda, de aproximadamente 25.500 (vinte e cinco mil e quinhentas) pessoas (IBGE, 2010), constituída por cerca de 10. mil indígenas Terena, residentes, fundamentalmente, em três locais: o Posto Indígena de Cachoeirinha, o Posto Indígena Pilad Rebuá e o Posto Indígena Lalima.

No Posto Indígena de Cachoeirinha encontramos as aldeias Cachoeirinha, Babaçu, Argola, Morrinho, Lagoinha, o Assentamento Mãe Terra e a área de retomada Tumuné Kalivôno. No segundo local, o Posto Indígena Pilad Rebuá, na divisa com a zona urbana, estão as aldeias Moreira e Passarinho. Já no Posto Indígena Lalima, localizamos a aldeia indígena de mesmo nome (PORTO, 2012).

A Aldeia Cachoeirinha localiza-se a vinte quilômetros da sede do município de Miranda-MS, na porção Oeste do estado. De acordo com Vieira (2004), no início da década de 90, mediante decreto, a área da Reserva Cachoeirinha foi delimitada. Foram estabelecidos 3.200 hectares, mas apenas 2.660 hectares foram demarcados pelo Mato Grosso do Sul e concedidos ao SPI, em 1948. No entanto, Azanha (2003) relata que, em 2003, a FUNAI aprovou, mediante a Portaria 053/PRES, os estudos para a região de Cachoeirinha, e teve, posteriormente, o reconhecimento, pelo Ministério da Justiça, de uma área de 36.288 hectares de posse dos Terena (Portaria MJ 791/2010).

A população da Aldeia Cachoeirinha, segundo Vieira (2004), era de aproximadamente 5 mil indígenas, sendo que uma parte dela, cerca de 3 mil, migrou para periferias de grandes centros econômicos de Mato Grosso do Sul e arredores. Para a FUNASA (2005), a população total é de 1.376 pessoas, sendo 250 famílias.

Este cenário constitui o período que designamos como “Contemporaneidade”, no qual as questões sobre a terra indígena ilustram o tópico central, embora não unicamente essencial nos direitos indígenas, e corroboram a reflexão acerca dos direitos e interesses coletivos, sem rejeitar e ou excluir os individuais. Trata-se de um período de edificação de políticas públicas e de desenvolvimento (ou talvez execução) dos direitos constitucionais indígenas.

Barreto (2011) explica que o conceito de constituição, plurissignificativo, pode ser visto tanto pelo âmbito jurídico-normativo, como pelo aspecto fático-político, uma vez que sua fundamentação está ancorada e influenciada pela vida social, assim como pela vida política na qual se insere. A significação e a dinamicidade constitucional interdependem, de um lado, pela “vontade de constituição”, que confere aos cidadãos a força ativa, isto é, a cobrança pela efetividade e aplicabilidade das normas constitucionais. De outro, pelos órgãos da Jurisdição Constitucional, diante do fato de que problemas constitucionais nem sempre são jurídicos, mas, sobretudo, políticos. Diante dessas considerações, verifica-se que, apesar de todas as disposições constitucionais pretenderem ter eficácia e serem efetivas, faz-se necessário, para isso, o conhecimento daqueles que a utilizam, de modo a tornar os direitos acessíveis e passíveis de aplicação, já que “interpretar a Constituição é ainda realizar a Constituição” (BARRETO, 2011, p. 29). As causas indígenas devem ser, portanto, olhadas e embasadas por esses mesmos critérios.

Assim, embora todas as adaptações, as instituições constitucionais não colaboram no exercício de uma justiça para os indígenas. Abstendo-se das responsabilidades, nota-se que a Constituição de 88 incumbiu à Justiça Federal e aos seus representantes brancos – *purutuyés*, o processo de fornecer soluções constitucionalmente adequadas, concretizando novamente a ineficácia e não efetividade legal do documento, juntamente à negação, senão banimento, dos direitos aos povos indígenas, e ainda a proibição dos direitos dos povos indígenas. Tais fatores motivam embates das lideranças indígenas na garantia de direitos, não apenas junto ao governo federal, mas, sobretudo, na inclusão de indígenas nas estruturas políticas e administrativas nacionais. A meta é que esses representantes influenciem ativamente nos critérios utilizados na elaboração, no desenvolvimento e julgamento dos direitos e políticas indígenas, delegadas atualmente, em uma relação unilateral, “numa via de mão única”, pela Justiça Federal. Vemos, portanto, direitos assegurados, embora nem sempre garantidos.

Observa-se, então, que a falta de reconhecimento das características específicas dos povos indígenas vem desencadeando a (in)justiça, nesse caso, a recusa daquilo que compreendemos como a “conformidade com o direito”, da “virtude de dar a cada um aquilo que é seu”, ou da “faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência” (FERREIRA, 2000, 450)⁸, de modo a violar a equidade, perscrutando ideais de igualdade, que, uniformizando condutas, homogeneizando indivíduos e, destarte, desrespeitando o direito a diferença, apagam a emergência do direito à singularidade dos sujeitos.

Desse modo, embora possamos encontrar no papel alguns direitos reconhecidos oficialmente, notamos hoje uma preocupação na (re)significação dos discursos acerca dos indígenas e na propagação de dizeres do indígena, a fim de deslocarmos verdades construídas para e sobre eles. Diante disso, é relevante caracterizarmos, no próximo tópico, os professores indígenas Terena com ensino superior, sujeitos enunciadores, donos das vozes, em nossa pesquisa, e os contextos a eles atrelados – a Escola, a universidade e o blog.

2.2 A Educação Escolar Indígena e a formação de professores

O período pós-constitucional, como vimos, está marcado pela conquista dos direitos dos povos indígenas no Brasil em âmbito oficial. O Estado Nacional passou a instituir leis e novas políticas públicas, visando à adaptação e à inclusão de povos minoritários, como, no caso dos povos indígenas, propondo a promoção da diversidade cultural. Notou-se também que houve uma busca do estabelecimento da tolerância e ética entre as diferenças para promover a ordem social e efetivar a consolidação da nação brasileira (OLIVEIRA; REIS, 2010).

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas do Brasil por meio da Constituição Federal de 1988 propiciou a discussão sobre a questão cultural, a autonomia dos povos indígenas e o processo educacional nas e às comunidades indígenas. No documento foi instituído o direito a uma Educação Escolar Indígena, de caráter específico, intercultural, diferenciado e bilíngue, oferecendo o ensino da língua materna (língua indígena), assim como a valorização e o respeito aos processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2002).

Dessa forma, em 1993, desenvolveram-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993), implantando uma política para garantir o

⁸ As acepções referem-se ao item lexical “justiça”, conforme Ferreira (2000, p. 450).

respeito à especificidade dos povos indígenas e à sua diversidade cultural. O documento afirmava a necessidade de formação de corpo docente capacitado, indígena ou não.

No ano de 1996, no que concerne à questão educacional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), de 20/12/1996, legislação que visa regulamentar o sistema educacional, reafirmar o direito à educação e estabelecer princípios e responsabilidades da Escola e da União, desde a educação básica até o ensino superior, seja ele público ou privado, e todo o território nacional. Nela, os direitos de especificidade dos povos indígenas foram reassegurados, ficando estabelecido, nos artigos 78 e 79, o dever do Estado em proporcionar aos indígenas uma educação escolar bilíngue (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998) publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), apresentando subsídios ou referenciais políticos e pedagógicos para o ensino da língua indígena e da língua portuguesa, levando em consideração as particularidades locais.

Apesar da implantação dessas diversas leis em prol das causas indígenas, foi com olhar de desconfiança que os povos indígenas as encararam. Essa atitude está intimamente relacionada ao fato de que “no es evidente que la escuela sea el lugar más idôneo para valorizar las lenguas indígenas y avanzar em su normalización dada su larga historia de negación, discriminación y rechazo de las lenguas indígenas” (SICHRA, 2005, p. 170). A catequização e as missões jesuíticas de outrora negaram, por séculos, o valor das culturas e das línguas indígenas, impondo uma nova ordem social. Arelada a ela encontrava-se, fundamentalmente, a Escola, disciplinadora de corpos. Neste aspecto, a língua, a cultura e as demais especificidades dos povos indígenas passaram, desde então, a ser utilizadas para fins de discriminação e preconceito, ou seja, como um instrumento de opressão cultural e linguística.

Diante disso, em um breve passeio histórico, voltamos ao período de colonização do país, do descobrimento do Brasil. Os povos indígenas foram submetidos a uma nova cultura, de valores outros, sendo assim obrigados a abdicar de suas próprias tradições em busca da sobrevivência. O processo de colonização no Brasil foi marcado pela subordinação da diversidade cultural indígena, priorizando fatores sociais, econômicos e políticos, exclusivamente de Portugal e do continente europeu.

Apesar disso, verificamos que as propostas de interculturalidade, da celebração da diferença, do plurilinguismo e do multiculturalismo, promovidas na contemporaneidade, podem ser também veículos de (re)significação destes documentos, com vistas a alcançar os direitos humanos, os específicos, a autonomia, o enriquecimento e empoderamento das

comunidades indígenas. Sichra (2005) esclarece que o objetivo da educação intercultural e bilíngue é liberar os povos minorizados de uma discriminação, tornando a escola, um ambiente favorável às especificidades dos povos indígenas, que, por ora, não são contempladas na Escola formal. Para isso, a educação intercultural e bilíngue deve ser uma ferramenta de construção de cidadania, local de fortalecimento de uma cultura democrática e de oferecimento de uma igualdade que permita, na prática, o exercício da cidadania, propiciando o respeito aos direitos coletivos e também as diferenças culturais, a igualdade na diferença.

Nessa esteira, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a partir da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS 6767/02), firmou parceria entre o estado de Mato Grosso do Sul e as secretarias de respectivos municípios, atribuindo a elas o estabelecimento de normas específicas para a gestão escolar indígena nas redes de ensino, assim como a administração dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados a essas escolas.

Já a disposição do Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 2009), sobre os territórios etnoeducacionais, veio fomentar a Educação Escolar Indígena. O documento reafirmou a proposta de uma educação específica e diferenciada entre as etnias indígenas e propôs uma gestão educacional com maior autonomia aos povos indígenas. A afirmação da identidade étnica e reconhecimento de processos próprios educativos escolares inauguraram uma (re)organização da Educação Escolar Indígena em função da territorialidade, fator tradicional às comunidades.

A partir da emergência desses diversos documentos legais, instaurou-se a necessidade de formar professores indígenas para a adequação dos princípios específicos de cada comunidade no que tange às questões educacionais. Nesse aspecto, o Governo Federal criou políticas públicas de inclusão dos povos minoritários mediante o sistema de cotas, a implantação de cursos de licenciaturas interculturais e a elaboração de cursos de licenciatura indígena presenciais e de Ensino a Distância (EaD), para a formação de professores indígenas em parceria com as universidades públicas. Disponibilizou cursos de formação de professores indígenas para o magistério intercultural, capacitações e oficinas para a produção e publicação de materiais didáticos e implantou o ensino médio intercultural, entre outros (BRASIL, 2007). A meta do poder público é proporcionar uma formação de professores e de alunos indígenas ancorada nos conhecimentos tradicionais, assim como nos demais, a fim de possibilitar o desenvolvimento social, político e intelectual, de acordo com os valores e concepções

específicas ou agregadas ao novo sistema cultural formado na atualidade: inter-trans-multicultural. Contudo, segundo Lima e Barroso-Hoffman (2007, p. 147):

Sobre as experiências em andamento referentes às formas específicas de acesso dos índios aos cursos universais e às formas universais de acesso a cursos específicos, é preciso abranger, para além do acesso, a permanência; logo, é necessário montar mecanismos de apoio e de acompanhamento aos alunos indígenas tanto nos cursos específicos, quanto nos cursos universais. Foi destacada a importância de um programa de bolsas de estudo no momento em que a universidade abre uma política de cotas ou de vagas específicas. É fundamental transformar a estrutura universitária para pensar a questão. Acesso não é só porta de entrada, mas devem-se garantir também a permanência e o sucesso de indígenas como componentes essenciais da sua trajetória acadêmica.

Apesar dos problemas, esse cenário constitucional e legal em desenvolvimento tem transformado a realidade das aldeias da cidade de Miranda, Mato Grosso do Sul. Verifica-se que as Escolas municipais e estaduais das aldeias estão revendo e adequando os respectivos Projetos Político Pedagógico Já existem, no currículo escolar, duas disciplinas voltadas para as questões específicas: Língua Terena e Arte e cultura Terena. O corpo docente é composto por brancos e professores indígenas, sendo a maioria desses atuantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, enquanto os acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” têm assumido as aulas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, na disciplina de Línguas Étnicas.

Embora essas ações ainda estejam em desenvolvimento e em constante processo de (re)formulação, a comunidade indígena da Aldeia Cachoeirinha é falante da língua Terena e vem atribuindo funcionalidade à língua em contextos diversos: em situações de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas no ambiente escolar, em reuniões escolares e, sobretudo, no cotidiano. Assim, nota-se que a Educação Escolar Indígena, em Miranda – MS, conta com outra ação afirmativa sendo esboçada: o letramento. A Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, PIBID, reforçam essa necessidade e propiciam a reflexão e, por conseguinte, mudanças dos acadêmicos em suas aulas, no deslocamento de verdades construídas, delineando caminhos para a contemplação e efetivação da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo, da autonomia e afirmação étnica, fatores que devem estar envoltos no ambiente escolar.

2.3 A escrita de si: o espaço papel

O falar de si consiste num movimento comunitário. A escrita/falar de si é, fundamentalmente, evocar outros: outro de si, outro do mesmo, outro, Outro, para construir uma narrativa de si. Nessa perspectiva, considerando os diversos discursos difundidos na era pós-moderna, por meio dos inúmeros veículos midiáticos, optamos por trabalhar o “próprio” discurso do professor indígena da etnia Terena, da região de Miranda, em Mato Grosso do Sul. Constituímos, como objeto de pesquisa, discursos do professor indígena sobre a respectiva formação social, étnica e profissional, discorrendo acerca dos tópicos: escola, língua e direitos indígenas. Acreditamos que a escrita de si permite a problematização da constituição identitária desses sujeitos e, para tanto, aplicamos um questionário dirigido a sujeitos com formação superior. Nesse aspecto, obtivemos como colaboradores da nossa pesquisa, no espaço do papel⁹, quatro sujeitos:

Sujeito 1 (S1): Possui graduação EaD (Ensino a Distância) em Letras pelo Centro Associado Unitins, cursa Linguagem pela Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professor de língua espanhola no ensino médio e coordenador de área nas extensões da Escola municipal.

Sujeito 2 (S2): Graduado em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), professor/colaborador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, mestrando em Desenvolvimento Local na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atua como professor na Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, nas disciplinas de Biologia e Química, na aldeia Cachoeirinha.

Sujeito 3 (S3): É o professor mais antigo da aldeia Cachoeirinha e atua na rede municipal. Cursou o Normal Superior Indígena, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Sujeito 4 (S4): Obteve graduação em Física pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professor de Estágio Obrigatório I e Orientação de TCC, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Aquidauana, no curso de Licenciatura

⁹ O cópuz deste trabalho foi constituído visando à análise do discurso do sujeito professor em dois espaços: o papel e a tela. Esta seção compreende apenas o primeiro deles. Para descrição do cópuz do espaço virtual e respectivos sujeitos (S5 e S6) designamos a próxima seção e a subseção 2.4.1 A blogosfera.

Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Professor de Física e Matemática na Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, localizada na Aldeia Cachoeirinha.

O ato de escrever vai muito além da combinação de palavras e frases dotadas de um único significado. Escrever é, na visão discursiva-psicanalítica, (re)produzir os sentidos e construir uma realidade de e para si. Nas palavras de Eckert-Hoff e Coracini (2010), a escrita constitui-se em um ato de construção identitária, ato de tomada de poder, que torna visível aquele sem voz e nem vez, os ditos homens infames (FOUCAULT, 2003).

A infâmia, parafraseando Foucault (2003), relaciona-se a todas aquelas vidas obscuras, destinadas a desaparecer sem serem vistas, sem serem ditas, sem fama. Os sujeitos infames não estão predispostos a nenhuma notoriedade e pertencem a uma vida ordinária. Não desempenham papéis apreciáveis nos acontecimentos da história ou entre pessoas de importância e só passam a ter qualquer significância quando abandonam o silêncio. Uma vida sem glória, pormenor e comum, que quando escritas encontram o poder da palavra. Esta escrita trata-se, ainda, de uma “resistência ao anonimato [...], ao silenciamento, ao esquecimento” (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010, p. 27), uma inserção em um lugar social, que permite ao sujeito a ilusão de completude e controle.

Assim, tomamos a escrita de si como inscrição de si, pois trata-se de um gesto que se dá tanto do exterior para o interior, quanto da interioridade à exterioridade. Abordando a subjetividade como marcas, traços presentes na linguagem, a escrit(ur)a de si é atravessada pelo contexto envolvente, pelas leituras e experiências que, por sua vez, constituem os sujeitos. Nessa perspectiva, Eckert-Hoff e Coracini (2010, p. 10) afirmam que, “inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve, e que, portanto, se inscreve naquilo que produz”. Segundo Foucault (1992, p. 143),

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" [...]. E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” [...]. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional.

A incompletude constitutiva do sujeito conduz a que apontemos a escrita de si, portanto, como uma forma de transcrição, de passar o de dentro, que se fez e se faz e se recebe de fora, para fora, e de transformar a exterioridade em um princípio de constituição do corpo, da carne do sangue, da interioridade (CORACINI; UYENO; MASCIA, 2011).

Partimos de uma concepção teórica que tem como primazia a noção de um sujeito clivado, inconsciente, múltiplo, atravessado pelo desejo e pela falta. Por meio da subjetividade, notamos mais um outro de si, que o “próprio” e, portanto, ilusório eu; alteridades do mesmo em face do desejo/falta do outro, se dizer é ainda uma forma de dizer e forjar o outro que nos constitui. Os lapsos deixados, provenientes do descontrole da subjetividade permitem abarcarmos, na equivocidade da língua, resquícios de outros e outros-de si sobre si mesmo.

Por essa razão, aquele que escreve sobre si veste-se de uma função-autor (FOUCAULT, 2001a) e (re)significa, repete e (re)amontoa outros textos, outros sujeitos, num movimento de constante interdiscursividade, de incessante busca. Tal (re)construção parece segmentar a constituição identitária dos sujeitos, fazendo de seus escritos, tomados de escritos outros, um corpo esfacelado de diferentes vozes, advindas de lugares distintos.

Com base nessas discussões, acreditamos que as representações de si do sujeito professor Terena funcionam como matriz de um eu-indígena, enquanto (re)construção de um outro de si e construção de um outro branco. A partir de uma escrita de si, há também uma escrita do outro e de alteridades do mesmo. Nesse viés, as representações são constituídas nesse constante e infinito embate entre o um e o outro, pois se fundamentam pelo/no olhar e nas representações que emanam do dizer do outro, transformando-se corpo, e possibilitam (re)pensar as imagens inscritas do outro branco na constituição da identidade de si-indígena.

Partindo dessa premissa, afetado pelo desejo de tornar-se o outro, decorrente de conflitos da diferença e de relações de poder-saber na configuração social contemporânea, o sujeito professor indígena Terena manifesta seu descentramento identitário por meio da escrita de si tanto no papel, quanto no ambiente virtual, tópico de nossa próxima seção.

2.4 O espaço tela: o ambiente virtual

Prosseguindo nossas considerações sobre a escrita, cabe agora a discussão sobre o ambiente virtual. A consagração da internet divide seu espaço com os aspectos da vida pós-moderna: a globalização, a comunicação e a tecnologia. Dessa maneira, a tecnoesfera é a realidade da sociedade contemporânea e, a partir dela, passou-se a suscitar a constituição de um novo ambiente cultural, a cibercultura, em que as relações intersociais se dão a partir de e no plano virtual (ROCHA, 2003).

As novas tecnologias abriram novos espaços à fragmentação dos sujeitos. Espaço de exibição do eu e recepção dos outros, local em que o público e o privado se entrelaçam, o discurso na rede digital rompe as fronteiras no que concerne à linguagem. A chegada e a ascensão da internet desencadearam inúmeras transformações nas relações sociais modernas. O que antes pertencia a uma instância exclusivamente real, hoje divide espaço com o virtual, atingindo não apenas a informatização e os movimentos de comunicação, mas, sobretudo, os sujeitos, por tal fenômeno encontrar-se correlacionado ao sistema político, econômico e cultural em que a sociedade interage (LÉVY, 2005).

Pierre Lévy explica, em *O que é o virtual* (2005), que a virtualização reflete uma mudança desestabilizante fundamentalmente produtiva. Para ele, não existe a binariedade entre o real e o virtual, porém atribui significados diversos a três noções: o real, o atual e o virtual. Tal tríade constitui-se mutuamente, visto que “os limites não são mais dados. Os lugares e tempos se misturam. As fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das repartições” (LÉVY, 2005, p. 25). Enquanto o atual pode ser compreendido como possibilidade, isto é, um real ilusório, oculto, já que a faculdade da presença lhe é inexistente, o que, portanto, pertence à ordem do real, o virtual refere-se ao acontecimento. Trata-se de algo que vai além do computador, da comunicação pela internet. A significação da linguagem, as (re)significações do mundo e as relações daí difundidas pertencem à ordem do virtual. Assim, o virtual é real, pois “o virtual [não] é [apenas] imaginário. Ele produz efeitos” (LÉVY, 2005, p. 21), já que “a partir da linguagem, nós, humanos, passamos a habitar um espaço virtual” (LÉVY, 2005, p. 71). O virtual é, portanto, um modo do real.

Essas concepções permitem entendermos a virtualização dos corpos e seus desdobramentos: a onipresença do sujeito, que permanece, concomitantemente, no aqui-lá, no tempo e no espaço e no entremeio do público e do privado, a percepção sensorial de si e do outro, fazendo do íntimo, o exterior, e as projeções corporais desterritorializadas, (in)visíveis, simulacros de eus (co)existentes num corpo coletivo e híbrido das redes digitais, intensificadas pelo devir-outro. Estremecer limites, fronteiras, margens, visto que “ao se virtualizar, o corpo se multiplica” (LÉVY, 2005, p. 33). Na visão do estudioso, entretanto, essas multiplicidades fazem do corpo contemporâneo uma chama:

Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde, corre para fora de si mesmo, intensificado pelos esportes ou pelas drogas, funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesses ou de comunicação. Prende-se então ao corpo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos-chama. Retorna em seguida, transformado, a uma esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora

aqui, ora em toda parte, ora em si, ora misturado. Um dia, separa-se completamente do hipercorpo e se extingue. (LÉVY, 2005, p. 33)

Tais considerações embasam as discussões que tangem a noção de singularidade defendida por Rajagopalan (2000). Para ele, a singularidade não está apenas ligada a individualidade do sujeito, mas também à coletividade. No entanto, ela não é só a especificidade e ela não é somente a generalização. Ela é isso e é também aquilo. Por ser singular, trata-se de algo que escapa a qualquer definição, pois definir é ainda delimitar.

Ao dissertarmos sobre a virtualização do texto, vemos em Lévy outra aproximação com a AD acerca da escrita. As palavras do estudioso confirmam a heterogeneidade do texto e encaram a interpretação como um ato de (re)conhecimento e (re)construção de outros textos, de experiências diversas, uma correspondência virtual, (re)atualizada em cada ato de leitura. Segundo ele, a escrita retrata “esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos” (LÉVY, 2005, p. 36).

Constituído de vários hipertextos, o ambiente virtual manifestou a eclosão de diversos gêneros relacionados às tecnologias da informação, assim como o aparecimento de inúmeros suportes digitais, tais como os celulares, os *notebooks*, os *tablets*, entre outros. O texto no ciberespaço está sempre em movimento, é móvel e, assim, desterritorializado. Sua composição e leitura não são nunca lineares. Cada (re)leitura é uma edição, uma (re)configuração e, por isso, a rede de conexão singular acaba por tornar-se ainda um fluxo coletivo caleidoscópico e metamórfico de construção e vice-versa. O autor defende que, “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (LÉVY, 2005, p. 46).

Apesar de essas ideias andarem lado a lado com a fundamentação dialógica e heterogênea de texto debatidas no capítulo um, “escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se” (LÉVY, 2005, p. 37). Pierre Lévy (2005) apoia-se em uma perspectiva cognitiva e biológica para falar da memória, evocando a concepção do pensamento, da inteligência, do consciente e da afetividade, ao passo que nos apoiamos em uma visão filosófica desconstrutivista, segundo Baudrillard (2005), pois ele, “aquém e além do pessimismo e do otimismo, desestabiliza em permanência a eterna vontade intelectual de introduzir certezas nas células de sociedades consumidas pelo vírus do aleatório” (LÉVY, 2005, p. 7).

Nesse aspecto, Baudrillard (2005) propõe uma desconstrução-desestabilização do espaço virtual/ciberespaço. Para ele, esse espetáculo tecnológico está intimamente relacionado a fatores tais quais a economia, o mercado, o conhecimento (o saber), a informação, a

violência, entre outros; princípios intensificados ou enfraquecidos pela mídia, que desenvolve seu funcionamento para o bem e para o mal.

O virtual irrompeu numa velocidade súbita e catastrófica tanto em meio à informação, à desertificação dos territórios e dos corpos quanto ao afastamento entre o virtual (uma vez que o ciberespaço tem “altíssima frequência”, isto é, um estimado Ibope), e o real com sua “frequência nula” (BAUDRILLARD, 2005, p. 17), de poucos es(x)pectadores. Desse modo, a virtualização e a profusão multimidiática propiciam, para o autor, a proliferação de um espetáculo televisual que assevera a construção de (não) ambientes, um mundo desertificado, enquanto desenvolve-se um outro – virtual – ultraconectado e sofisticado.

Neste ínterim, sobre o “feudalismo tecnológico”, entendido como uma espécie de “servidão voluntária”, Baudrillard (2005, p. 20) não deixa também de fundamentar a consagração de que toda essa “catástrofe” é também efeito do mesmo, e, portanto, é virtual. O que não pode ser negado, enfim, para Baudrillard (2005), é que há uma supremacia, embora impotência, do virtual sobre o real, decorrente da essa latente desestabilização do mundo físico. Nota-se, por fim, que a instituição de um ciberespaço consiste na instituição de uma nova organização social, econômica e política, e, portanto, uma nova estrutura de poder (DIAS, 2012).

2.4.1 A blogosfera

Muitos são os gêneros pertencentes ao ciberespaço: *homepages*, *fotologs*, *weblogs*, *videologs*, entre outros. Cada um desses gêneros têm características particulares, como a divulgação de fotos, vídeos e textos, mas não deixam de ser, sobretudo, híbridos. Nesta pesquisa, selecionamos, para a composição do corpúsculo, textos retirados de um weblog, por também permitir a escritura de si.

De acordo com Rocha (2003), o termo “weblog” designa a junção de dois itens lexicais da língua inglesa: *web* (rede) + *log* (diário de bordo usado por navegantes). A abreviação “blog” designa, então, um diário eletrônico, que, por sua vez, representa a possibilidade de exteriorização do eu, ou seja, o compartilhamento de sentimentos, pensamentos e experiências, para um outro (vigilante) que também navega pela internet. Segundo a autora,

O blog, na sua essência (diário virtual) teria tamanha repercussão na contemporaneidade em função de ser produto e (re)produtor de uma parcela de indivíduos que encontra na rede a possibilidade de se comunicar com o outro, de tocar o outro através de uma narrativa bem particular que pode variar desde a confecção de artigos, crônicas, até a exposição de fatos e histórias de interesses peculiares como poesia, fotografias e relatos autobiográficos (ROCHA, 2003, p. 74).

Para Coracini, Uyeno e Mascia (2011), os blogs possuem algumas características singulares: apesar de pertencerem a um gênero e suporte distinto, são atravessados pelos diários íntimos, manuscritos. As vivências deixam de ser trocadas com o papel e passam a ser confienciadas aos outros, a partir de uma ilusória comunicação, entre a máquina, um leitor virtual, um anônimo, desconhecido, mas real. A escrita, neste âmbito, trata-se de uma atividade pública de exibição e espetacularização do eu, “que se ostenta no espetáculo da própria vida ou na invenção de si” (CORACINI; UYENO; MASCIA, 2011, p. 30).

É por esse viés que Floriani e Morigi (2006) afirmam que as funções atribuídas aos blogs atuam como mecanismos de expressão e visibilidade, ferramentas de crítica social e de atuação da cidadania. Além disso, propiciam a construção de si por meio das narrativas. Para os autores, “as mídias digitais, transformaram a organização espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação, de interação e de exercício do poder” (FLORIANI; MORIGI, 2006, p. 108).

Para Bruno (2004), essa visibilidade, exibição e vigilância, atreladas aos dispositivos (disciplinares) tecnológicos faz remeter ao desejo do sujeito em se fazer ser visto, reconhecido. Participar da blogosfera faz incidir, sobre a subjetividade, a ilusão de pertencimento a um mundo extraordinário, embora de culto ao comum. A autora assevera que:

a entrada no campo do visível equivale à entrada no mundo comum onde o necessário reconhecimento pelo outro dignifica e autentifica a existência individual. A exposição de si na Internet constitui um segundo passo nesta demanda por visibilidade na medida em que esta se desconecta do pertencimento ao mundo extraordinário da fama, do sucesso e da celebridade para se estender ao indivíduo qualquer, naquilo mesmo que ele tem de mais ordinário e banal [...] Com os weblogs e webcams passamos da tentativa de ingresso na mídia para a possibilidade de o indivíduo ser sua própria mídia e criar, conseqüentemente, o seu próprio público (BRUNO, 2004, p. 119-120).

Nessa esteira ainda encontramos Rocha (2003, p. 76), que, ao debater sobre o *blogging*, atividade do blogueiro, afirma que tal prática cibercultural consiste na crença do “faça a sua própria mídia se a mídia institucionalizada não aceitar você”. Depreende-se daí, portanto, que os *weblogs* compreendem muito mais que um diário eletrônico íntimo;

estendem-se a um objeto virtual (trans)formador, senão regulador, de subjetividades e da realidade, dado o caráter (des)materializador de poder da mídia (BAUDRILLARD, 2005).

Tais considerações nos levam a concluir que a participação do sujeito indígena em um blog representa a saída da (a)normalidade e ensejo para fama, na acepção foucaultiana. A nosso ver, o ser anormal é também um ser infame e, a partir do discurso, dos processos de subjetivação, o biopoder se consolida. Dessa maneira, compreender a emergência desses discursos consiste em analisar as relações de sujeição que fabricam esses sujeitos (FOUCAULT, 1999; 2002; 2003). Para Dias (2012, p. 58), “embora constitua uma ruptura em relação ao sistema de poder atual, a Internet é uma reorganização dos corpos no espaço, portanto, não escapa às formas de controle da sociedade em rede [...] O que mudam são os dispositivos de poder e não o poder em sua forma clássica”.

Intitulado *Terena Digital* (<http://terenadigital.blogspot.com.br>), o *weblog* selecionado para constituição do corpúsculo desta pesquisa surgiu durante a oficina de um projeto denominado *Aldeia Digital*, realizado mediante parceria entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a comissão de professores Terena da aldeia Cachoeirinha. Foi atualizado no período de agosto de 2012 a outubro do mesmo ano, por professores da etnia Terena, também com formação superior, da região de Miranda, em Mato Grosso do Sul. Nele, encontramos o Sujeito 5 e o Sujeito 6¹⁰, conforme identificação transcrita a seguir:

Sujeito 5 (S5): “Coordenador da Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa. Coordenador da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha-Miranda/MS. Supervisor do Programa de Bolsas Iniciação à Docência: PIBID/UFMS. Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Povos do Pantanal/UFMS - Campus de Aquidauana - MS.”

Sujeito 6 (S6): “Biólogo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Professor da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Aquidauana”.

Notamos que, no ambiente em questão, a Escola indígena e a Educação Escolar Indígena são os assuntos noticiados. Verifica-se que o blog *Terena digital* refere-se a um

¹⁰ O sujeito S6 e S2 são as mesmas pessoas. No entanto, por tratarmos da subjetividade, acreditamos que a constituição identitária e respectivas representações são diversas no espaço papel e no espaço tela. Sendo assim, o sujeito 2 (S2) não pode ser considerado o mesmo sujeito 6 (S6), pois tanto as condições de produção desses discursos quanto as posições discursivas dos sujeitos variam.

espaço no qual os sujeitos professores constroem a narrativa singular da comunidade. O ambiente escolar, (re)significado com a passagem do tempo, (re)organizado outrora pelo branco, passa a agregar outros valores e valores outros na busca pela autonomia e afirmação social, política e étnica dos Terena de Miranda - MS.

Palacios (2006, p. 233) considera a rede internet como um ponto de articulação entre ciberespaço e o espaço físico, desenvolvendo o conceito de “cidades web”, que funcionam “a serviço de uma efetiva potencialização dos mecanismos e processos participatórios entre os cidadãos das cidades físicas às quais estão associados”. Desse modo, essa rede local de participação – uma cidade web – pode ser pensada como uma dimensão política, um espaço de socialização e ação social, uma vez que pode ser entendida como uma ferramenta de criação sinérgica comunitária, de suporte a planificação e desenvolvimento de projetos comuns, ou como mecanismo de criação de extensão e relacionamento com os poderes públicos e até mesmo como maneira de chamar a atenção para os espaços reais por meio da participação dos cidadãos. A internet, nesta perspectiva, pode ser retratada como um ambiente e, inclusive, como uma mídia. Sobre isso, o autor declara que a constituição da cidade digital como uma rede híbrida desencadeia a imbricação entre o local da mediação, isto é, o ciberespaço ou ambiente virtual, e o espaço físico.

Neste contexto delineado é que visamos compreender as representações que os professores indígenas fazem de si, do branco e do ambiente escolar, tanto no espaço papel quanto no ciberespaço, nessa cidade-web, mostrando o atravessamento de discursos e vozes que confrontam a constituição identitária do indígena e do branco e constroem representações de si, do outro e do outro de si.

CAPÍTULO III

3. **ESCRIT(UR)A DE SI: A (CON)FUSÃO DO *AUTO* AO *ALTER***

Este terceiro capítulo compreende as análises dos dados coletados, que se constituem de reflexões acerca das representações do professor indígena Terena com formação no ensino superior da região de Miranda, no estado de Mato Grosso do Sul, sobre imagens do branco – o outro e, ainda, de si e do outro de si indígena e da Escola, no espaço do papel e da tela. Desse modo, problematizamos o processo de constituição identitária dos professores Terena a partir da seleção das regularidades materiais do *córpus*, escrit(ur)as desses mesmos sujeitos.

Os recortes foram feitos a partir do método arqueogenológico de Foucault (2007b), considerando que a materialidade linguística é composta por focos de poder, nos quais “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2007b, p. 95-96), e divididos em três eixos: Representações de si, Representações do outro e Representações da Escola, para uma organização didática do texto. Sob tal perspectiva, segundo Orlandi (1996, p. 58), asseveramos que:

Os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada de memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona.

Nesse aspecto, aceitando que “somos divididos e estranhos a nós mesmos, o Outro é a face oculta da nossa identidade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 62) e crentes de que a identidade, entendida como multiplicidade de identificações paradoxais e caleidoscópicas da subjetividade, compõe uma identidade outra e do eu de caráter incessantemente movediço, partimos para as análises da escrit(ur)a de si, um ato considerado confessional, (FOUCAULT, 1992), problematizando as representações provenientes de nossos fatos, não apenas pelas regularidades que nos saltam aos olhos, mas sobretudo pelas heterogeneidades que escapam.

3.1 Representações de si

As representações de si sobre si incidem abordar a compreensão do processo de identificação do sujeito professor Terena, construído na heterogeneidade. Por meio do esfacelamento de uma multiplicidade de vozes, os sujeitos evocam dizeres diversos em busca de completude e suprimento da falta que os constituem. As imagens delineadas a partir desse processo se originam por meio de identificações que, evocando a figura do outro e apoiada no Outro, fundem a constituição do eu – de si – com o outro, desencadeando, assim, representações de si e de um outro de si.

Nesse aspecto, ao marcarmos os pontos de identificação do sujeito professor Terena, remeteremos às diversas posições sujeitos que foram sendo construídas no decorrer de toda sua história de vida, sua formação profissional e, sobretudo, por meio dos dizeres de/sobre o indígena. Mediante o jogo de imagens fundamentado pelo reconhecimento e/ou o afastamento da imagem do outro, podemos apreender efeitos que, inseridos em determinadas FDs, esboçarão representações e espectros da condição professor indígena, da etnia Terena de Miranda-MS, com formação no ensino superior.

Para compreendermos o percurso analítico deste trabalho, faz-se necessário compreender antes que as condições de produção desse discurso envolvem o espaço da aldeia, da Escola e da sociedade majoritária. Observemos alguns segmentos de cópulas em pauta que se referem ao enunciador S1, ao ser indagado sobre sua vida e sua língua materna. E(in)screvendo(-se) sobre sua própria história de vida, a saber:

S1: Sou indígena terena do complexo da aldeia Cachoeirinha, morador, nascido e criado dentro da própria aldeia, meus pais são **terena puro**, viveram **somente** na aldeia, com muita **luta, ardor e acima de tudo**, muita **paz e harmonia com a natureza**, pois dependeram **sempre** da natureza para a sua **sobrevivência e subsistência** da sua família. Hoje sou muito feliz, grato aos meus pais por conseguir me sustentar, orientar, **até que um dia** pude perceber que devo me preparar para que um dia **posso** ter um futuro melhor; a vida **enquanto** indígena exige muita superação, aprendizado, pois o mundo que nos espera fora da realidade da nossa aldeia, e um mundo desconhecido que precisa de um conhecimento para que possamos sobreviver nela (*sic*) [...] para isso, hoje, **busco** ingressar na faculdade para que posso estudar, me informar, **conhecer** a realidade da **civilização**, o mundo dos brancos, **porém não é tão fácil** fazer parte de uma universidade pública, a gente **compete** com os brancos, na cota indígena são poucas vagas, por isso **optei** por uma faculdade particular, onde pude entender, conhecer **um pouco** do mundo dos brancos **pagando** a mensalidade e se virando **sozinho** em **todas** as atividades propostas do meu curso [...]

A importância da língua materna é um **documento** que mantém viva a identidade cultural de um povo, a **preservação** da língua indígena dentro de uma comunidade **fortalece** a luta coletiva de uma comunidade nas questões da terra, saúde, educação

e em outras questões, torna-se então uma **estratégia importantíssima** para os indígenas, porém há muitas aldeias indígenas que já perderam o uso da sua língua, onde leva uma comunidade a **perder o valor** da sua identidade cultural.

De início, trazemos para o processo analítico o enunciado que se refere à primeira pergunta do questionário: *Quem é você? Conte a sua história*, que traz a tona marcas da subjetividade do professor indígena Terena. Na problematização desse discurso, todavia, é possível visualizar que as marcas deixadas (re)produzem efeitos de sentidos relacionados a ilusão da unidade subjetiva, efeitos de veridicção, o sentimento de pertencimento por meio da questão territorial e o desejo do outro.

O enunciador S1 tenta reforçar seus traços identitários, marcar o seu pertencimento étnico em *morador, nascido e criado dentro da própria aldeia*, assumindo uma perspectiva de um sujeito uno, indiviso, filho de *terena puro*, uma vez que o item lexical “puro”, de acordo com Ferreira (2000, p. 569), remete ao “sem mistura nem alteração; genuíno”. Tal questão é enfatizada no enunciado *viveram somente na aldeia*, no qual observamos, a partir de uma memória discursiva, a voz dos discursos hegemônicos irromper, ecoar. Na crença de sua identidade unificada e neutra, o professor indígena Terena crê que seus antepassados não sofreram nenhum tipo de interferência externa, ou influência do modo de vida do branco, e assim, constituíram-se “sem impurezas; não infectados” e até mesmo “inocentes, cândidos, virginais” (FERREIRA, 2000, p. 569), ainda a despeito da acepção do item lexical “puro”. Esse mesmo sujeito tem seu dizer constituído nas tramas do interdiscurso científico da biologia, fio discursivo que sustenta tal dizer instituído, no qual o conceito de raça pura é discutido e fora muito utilizado nos discursos nazistas, na tentativa de segregação.

Embora resistentes às imposições do mundo branco, os Terena (re)adaptaram sua organização social ao contexto globalizado. Este processo, de acordo com Nincao (2008), exigiu deles a realocação de sua antiga estrutura em espaços institucionais diversos no contexto transcultural, como, por exemplo, a Escola, uma adaptação aos modelos de vida social do branco como estratégia de sobrevivência e de (re)tomada de voz, uma vez que “os terrenos da diferença são mais que nunca espaços de poder” (ÁVILA; COSTA, 2005, p. 694). Segundo Azanha e Ladeira (2004), sua participação e integração ao mundo do branco favoreceu a atribuição do estereótipo de aculturados e índio urbano ao povo Terena, notado na voz de S1. Esse efeito de sentido é conferido pelo advérbio “somente”, que, para Neves (2000, p. 240), marca uma inclusão com exclusividade e corrobora a negação total do argumento contrário (KOCH, 1995), isto é, de um indígena urbanizado, de um dos

estereótipos, e enfatiza a acepção de pureza declarada por S1, articulando a ilusão de unidade, ou seja, de um sujeito exclusivamente uno.

Segundo Orlandi (1990), esse fato está relacionado às imagens advindas do discurso histórico, que estabiliza a memória. Nesse discurso colonial, os dizeres da conversão, ou seja, de mudança, emergem como desejo do branco em subverter o indígena à homogeneidade, isto é, a ocidentalização cristã, nas palavras da autora (ORLANDI, 1990, p. 67): “transformar o índio em um ‘novo’ homem, de acordo com as convicções civilizadas (e civilizantes)”, no indígena urbano-civilizado.

Nesse sentido, a estereotipação, como principal estratégia discursiva do colonialismo, é um modo oscilante de saber e identificar o que já se conhece e que deve ser repetido (BHABHA, 1998). Uma força ambivalente, portanto, fundamenta o estereótipo do indígena da origem, dito em S2 como o *morador, nascido e criado dentro da própria aldeia*, filho também daqueles que *viveram somente na aldeia, em paz e harmonia com a natureza, pois dependeram sempre da natureza para a sua sobrevivência e subsistência da sua família*, ou seja, aquele relacionado à pureza étnica, que vive na/da terra-natureza da aldeia, sustentado pelo imaginário social. Essa alteridade é “ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro da fantasia da origem” (BHABHA, 1998, p. 106), o que lhe caracteriza como uma construção entre a representação e a identificação.

Ao considerarmos que os aldeamentos se transformaram em locais de agrupamento étnico e, por isso, locais de segregação, periféricos, pois agregam um todo amontoado diferente, à margem, esse “entre-lugar”, segundo a perspectiva da subalternidade vista em Ávila e Costa (2005), o dizer de S1 constrói um sentimento de pertença, fantasiando. Por isso, identifica-se como um índio “de verdade”, negando-se aculturado, bugre, conforme Oliveira (1976), ou “branqueado”. As identificações, para Coracini (2007), são compostas por meio da negação do outro, desencadeando embates, tensões culturais e, são, por esse motivo, marcadas pela diferença. Nolasco e Guerra (2010) afirmam que “a diferença é um produto híbrido a partir do momento em que há a presença da afirmação e da negação de uma identidade”. Por tal motivo, esse indígena é o sujeito trans/multicultural, que constituído das suas auto e alteridentidades, por meio das representações que emanam do dizer do outro, mesclam-se fundando um processo no qual as identidades, ou seja, a multiplicidade de sentidos atribuídas aos sujeitos são sobrepostos e não excluídos (HALL, 2005), transformando-se corpo. Nessa esteira, tal escrita de si faz também submergir a representação do outro branco sobre si, ao delinear que o indígena-urbano representa um anormal duplo e o infame (FOUCAULT, 2001b; 2003).

Já no que diz respeito à presença/acontecimento dos substantivos “luta”, “ardor”, “paz” e “harmonia”, ressalta-se que eles propiciam o fortalecimento do processo de constituição estereotipada do indígena no imaginário social, por meio de um apelo sentimental e pacificador-estratégico. Os sentidos atribuídos aos substantivos citados ecoam dizeres acerca da hostilidade, pois nota-se agressividade nos itens “luta” e ardor, transpassado por outros de hospitalidade em “paz” e “harmonia”, por marcarem uma relação não conflituosa. Atrelado a essa relação paradoxal e antagônica, esse enunciado faz emergir a FD bélica. Classificados como guerreiros, e identificando-se assim, os povos Terena necessitam de suas terras tradicionais, ao contrário do branco.

A expressão linguística “acima de tudo”, demarca uma escala para assinalar um argumento de maior intensidade, ou seja, o argumento de que mais que qualquer um, o povo Terena sabe e precisam viver em comunhão com a natureza, “sempre”, isto é, “todo o tempo passado ou ainda o que está por vir” (HOUAISS, 2009, p. 1727). Povo de tradição agrária (CARVALHO, 2012; BITTENCOURT; LADEIRA, 2009; OLIVEIRA, 1976), sempre dependeu e dependerá dela para continuar a existir. Nota-se também a constituição de um professor indígena movido pela incompletude, já que, para Porto (2012), a terra se faz um dos mecanismos de pertencimento da subjetividade indígena Terena. Desse modo, em *muita paz e harmonia com a natureza, pois dependeram sempre da natureza para a sua sobrevivência e subsistência da sua família*, S1 alega um ideal sustentável e evoca uma FD ambiental, remetendo aos dizeres constitucionais acerca das terras tradicionais e originárias do artigo 231 (BRASIL, 1988). Deslocar os substantivos “sobrevivência” e “subsistência” implica dizer que deixá-los sem terra é equivalente a extinguir um povo, provocar a morte (em oposição à sobrevivência), assassinar as famílias indígenas, apagar a história.

O efeito de legitimidade do enunciado é reafirmada por S1 por meio de efeitos de realidade produzidos pelo mecanismo linguístico denominado desembreagem ou debreagem, segundo Fiorin (2005). Por meio da desembreagem enunciativa, isto é, um “eu”, num espaço “aqui” e num tempo “agora”, o sujeito enunciator, cria uma efeito de proximidade, parcialidade e subjetividade textual. Assim, merece relevo aqui a categoria de pessoa, observada nas construções verbais em primeira pessoa, ora no singular, em “sou”, “pude perceber”, “devo”, “posso”, “optei”, “pude”, “busco”, “formei”, ora no plural, “possamos”, e também na emergência dos pronomes “meu”, “meus”, “me”, e, “nós”, “a gente” e por meio do discurso direto. É possível depreendermos um efeito de realidade, de verdade subjetiva, corroborando a ilusão de autenticidade, veracidade discursiva, uma vez que, em se tratando de um depoimento, de uma autobiografia, o sujeito enunciator em primeira pessoa anseia

mostrar seu conhecimento ilimitado, real, e, portanto, correto, verídico, dos fatos que transmite, de modo a persuadir o seu interlocutário com um discurso cópia, de reprodução do real.

No enunciado final de S1, nota-se a produção de uma narrativa. Construída em alternância de período temporal, entre o pretérito perfeito do indicativo, no qual “pude perceber” e a expressão aspectual “até que um dia” aparecem, e o presente do mesmo modo, marcado pelas formas verbais “devo”, “posso”, remontam a uma ambiguidade de sentido, confundindo o interlocutário em face do que pode ser considerado passado e do que pertence ao presente desse sujeito, fazendo nos questionar acerca da veracidade e autenticidade dos fatos. Levando em consideração que “o discurso constrói a sua verdade” (BARROS, 2000, p. 64), esse deslize, isto é, a irrupção de marcas temporais contraditórias, evoca, sobretudo, o desejo do sujeito enunciador S1 de *ter um futuro melhor*, transgredindo a ordem tradicional dos pais para ser diferente, o desejo de aprender e conhecer o *mundo desconhecido*, o desejo de superar os obstáculos do *mundo que nos espera fora da realidade da nossa aldeia*, o desejo de se tornar, de pertencer, de estar no mundo do branco, o desejo de adquirir tais valores, o sucesso, o status. Desejo, anseio, vontade, ainda não foi realizado; não pôde, portanto, ser concretizado.

Tal aspecto pode ser reforçado pelo uso da conjunção enquanto. Ao dizer sobre *a vida enquanto indígena*, o sujeito professor Terena se posiciona em uma situação provisória, uma vez que a condição de indígena aparece retratada como algo passageiro. Desse modo, no tempo em que estiver (estado) indígena, terá de superar todos os obstáculos impostos pelo mundo do branco, mundo desconhecido. A alternativa encontrada por S1 para superação disto é o conhecimento, que por meio da Escola e de diversas ações afirmativas, como, por exemplo a utilização dos meios digitais em benefício da irrupção da voz da comunidade, vem se constituindo como um novo território indígena, isto é, local de articulação Terena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), disposta também para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, desencadeou um novo processo de conceber o ensino na Educação Escolar Indígena. Propondo levar em consideração os aspectos específicos de cada comunidade, o documento incitou novas discussões acerca da temática e a criação de outros textos legais nas instâncias municipais e estaduais. Readequações e debates político-pedagógicos são recorrentes; com base na análise da realidade - a partir da perspectiva do indígena (e não para o indígena), ações de afirmação da diferença étnica e cultural prosperam.

Ainda nos pressupostos defendidos por Fiorin (2005), a ancoragem espacial em *sou indígena terena do complexo da aldeia Cachoeirinha, morador, nascido e criado dentro da própria aldeia, meus pais são terena puro, viveram somente na aldeia* reforça a determinação étnica desse sujeito, que tenta reforçar seus traços identitários, construindo um efeito ilusório de realidade, pois faz que o interlocutário reconheça como real o espaço *Aldeia Cachoeirinha e própria aldeia*. A este também compete especificar e concretizar o local “do” discurso, para produzir veracidade, pois se o local, espaço citado pelo enunciador existe mesmo, torna-se real, verdadeiro, toda a sua narrativa, todo o seu texto, toda a sua história, toda a sua singularidade indígena, pois cria-se um efeito de veridicção, no qual as vozes que ecoam na história desses povos podem ser tomadas como uma estratégia para entrar na ordem discursiva do convencimento.

As questões debatidas nesse enunciado remontam ao fato do sujeito professor Terena ter seu processo de constituição identitária interpelado pelas representações do outro, de si e do outro de si, de modo a contemplar uma singularidade pautada em ideais da (pós) modernidade, do capitalismo, da globalização. Esses aspectos compõem um indígena-outro, aquele ainda desconhecido pelos discursos evocados, (re)produzidos – o ser humano, pois invoca políticas de igualdade, inclusão. Essa discursividade permite a compreensão das regularidades e filiações de sentido que configuram uma divisão-composição ou deslocamento de outro indígena: do indígena-urbano, cidadão, agrário, na ilusão de busca da origem e da completude. As representações construídas por meio desses efeitos atribuem as imagens de S1, portanto, ao índio da origem, “puro”, ao silvícola e ao bom selvagem que, por sua vez, sobrevive da e convive pacificamente com a natureza, dado o fato de sua “incivilidade”.

Nessa ótica, S1 vem se mostrar também atravessado pelo discurso econômico. As relações firmadas na sociedade contemporânea nos levam a compreender a produção desse enunciado pautado em uma FD capitalista. Baseado em relações mercadológicas, o cenário atual no qual há “uma objetificação de tudo e de todos, pela excessiva valorização da tecnologia em detrimento do homem, num mundo em que o capital constitui um significativo mestre, em que os interesses econômicos justificam as ações mais torpes e desonestas” (CORACINI, 2007, p. 10), constitui o pano de fundo de S1 ao apresentar uma narrativa de si envolta por pré-construídos acerca dos ideais de progresso e já-ditos sobre o consumo de línguas, das tecnologias e, por conseguinte, da informação, do conhecimento e do ensino, que (trans)formam os indígenas Terena também sujeitos de consumo.

Narrando parte de sua trajetória, o enunciador indígena revela alguns de seus ideais: *ingressar na faculdade para [...] estudar, me informar, conhecer a realidade da civilização, o mundo dos brancos*. Nesse recorte, enquanto o sujeito enunciador se afasta da forma de ser, pensar e agir do branco, pois precisa “conhecer”, “estar familiarizado com; saber, dominar” e “sentir como sendo familiar; reconhecer”, ter conhecimento, “ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência” (HOUAISS, 2009, p. 523), ele se aproxima do mesmo a partir do verbo buscar, no presente do indicativo “busco”. O emprego desse tempo serve para enunciar um fato atual, uma ação ou estado permanente, ou expressar uma ação habitual (CUNHA; CINTRA, 2008).

Assim, buscando adentrar a “civilização”, isto é, um processo marcado por certo grau de desenvolvimento tecnológico, econômico e intelectual, baseado nas sociedades ocidentais modernas e caracterizado pela diferenciação social, divisão do trabalho, urbanização e concentração de poder político e econômico (FERREIRA, 2000, p. 157), S1 ingressou na universidade a fim de se incluir no mundo desconhecido, governado pelas relações de poder-saber. Pretende conquistar respeito, conhecimento, comprar seu prestígio. Na crença de tudo poder, e tudo poder comprar, esse sujeito constitui-se um sujeito da pulsão (CORACINI, 2007).

Cabe-nos retomar a formação acadêmica de S1, descrita nas condições de produção da pesquisa: ele é formado em uma instituição de Ensino a Distância (EaD), sistema que tem como primazia multiplicar e facilitar o acesso ao ensino superior, uma estratégia governamental para elevar os níveis da educação nacional, assim como estratégia do mercado global ao tornar o conhecimento e a informação objetos de consumo. A titulação técnica e a certificação superior são dispositivos simultâneos de inclusão e exclusão do mundo globalizado, pois dividem, classificam e regulam os sujeitos entre aqueles que têm uma formação profissional acadêmica e os que não a possuem, compactuando, mais uma vez, na predominância multifocal das relações de poder-saber.

No uso do item lexical “civilização”, o ato ou efeito de civilizar-se, os efeitos de sentidos desencadeados deslocam-se para o discurso legal, dizeres do texto do Estatuto do Índio na caracterização do indígena como silvícola (GUERRA, 2010). A expressão verbal “civilizar-se” refere-se àquilo ou àquele que se pode “tirar do estado natural ou selvagem; adaptar ou integrar à vida humana em sociedade, suas atividades, instituições” e ainda “dar cultura ou refinamento a; cultivar, educar” e também “submeter ao processo de civilização; tornar mais alto o grau de desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e tecnológico de uma sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 157). O processo identitário desses povos é

influenciado pelas FDs que mantem a formação ideológica de um momento dado e embora seja, também, atravessado pela voz histórica, carrega as marcas de todas as representações como regimes de verdade, mecanismos de formatação, como nos lembra Guerra (2010) acerca do indígena sul-mato-grossense. Parte daí, novamente, a representação do índio excluído, do silvícola.

Segundo o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), a definição de silvícola consiste a “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Na concepção dicionarizada, o termo se refere àquele ou aquilo que vive na selva, é selvagem (FERREIRA, 2000, p. 700), ou seja, também visto como o que não possui característica humana, não domesticado, parte de um outro *habitat*, dada sua caracterização animalesca. Guerra (2010), ao analisar o documento legal, asseverou diante dessas interpretações que a representação do indígena como silvícola envolve a atribuição de sentidos a elementos de representatividade identitária que, desenvolvidas pelo entrelaçamento aos regimes de verdade, sustentam a delimitação de lugares fixos aos sujeitos por meio das relações de poder, tratando-se, por fim, de um processo arbitrário.

S1 deixa escapar no enunciado “*busca conhecer a realidade da civilização*” que o indígena não pertence ao mundo civilizado, embora o deseje, e figura-se no local a ele destinado: nas selvas, aldeado, de modo a não oferecer risco nenhum ao branco, quem o indígena desconhece. Tais representações de si evocam as considerações acerca da constituição do terceiro espaço de Ávila e Costa (2005, p. 694): um “‘lar’ sem território geopolítico juridicamente nacionalizado”, por retratar também aqueles que a cidadania é tutelada pelo Estado, moradores de terras originárias que a eles não pertencem, são da União (BRASIL, 2002).

Apesar do deslize, as tentativas de entrar na ordem do discurso capitalista se dão por meio dos itens “competir”, “pagar”, “faculdade particular” e “mensalidade”. Reforçando tal condição, o sujeito enunciadador afirma que *porém, não é tão fácil fazer parte de uma universidade pública*, ou seja, não é tão fácil adentrar o mundo do branco. A conjunção coordenativa adversativa “porém” é a responsável por acrescentar a ideia de contraste entre os enunciados. Embora o advérbio “tão”, aliado ao adjetivo “fácil”, classifique a ação de *fazer parte da universidade pública*, a negação da sentença por intermédio do advérbio “não” caracteriza a ação exposta e, nesse caso, o advérbio de intensidade “tão” corrobora intensificar a negação da frase e a dificuldade de cumprir o objetivo: *fazer parte de uma universidade pública*. Essa dificuldade refere-se ao fato de que, (n)as cotas indígenas são poucas vagas

disponíveis, e, por isso, os indígenas têm que “competir” com os brancos; “entrar em concorrência simultânea com outro(s); rivalizar(-se)” (HOUAISS, 2009, p. 504). A memória discursiva deixa emergir dizeres históricos de um passado onipresente na condição indígena, permitindo ressoar sentidos na direção de que disputar algo com o branco nunca foi ou será uma prática vantajosa.

A ideia exposta logo em seguida: *por isso optei por uma faculdade particular* vem esboçar um novo sentido para o assunto “competição”. O significado do verbo “optar” refere-se à ação de “decidir-se por uma coisa” (FERREIRA, 2000, p. 500), sendo ela desencadeada pela preferência e/ou liberdade de escolha. Assim, deslocando esse dizer, vemos que esse sujeito enunciador não opta por entrar ou não em uma universidade pública, mas, sobretudo, submete-se a pagar por uma universidade particular, uma vez que *não é tão fácil fazer parte de uma universidade pública* e, portanto, não é fácil ser incluído no mundo do branco, de forma a participar desse outro mundo. Desse modo, o enunciador tenta camuflar a impossibilidade da competição entre indígena e branco, decorrente de sua desvantagem relativa ao desconhecimento da civilização, utilizando o item lexical “optei”, que, por sua vez, desencadeia a ilusão (necessária) de igualdade entre povos.

Retomando o discurso econômico e capitalista, esse indígena sente-se “branqueado” no momento em que pratica as mesmas ações. Ao afirmar que *pode entender, conhecer um pouco do mundo dos brancos pagando a mensalidade e se virando sozinho em todas atividades propostas o meu curso*, verificamos o retorno do ideário capitalista, mercadológico, propiciado especialmente pela oração reduzida de gerúndio “pagando a mensalidade” de valor condicional: se pagar, conhecer e entender, alcança o poder ser, poder fazer-se branco. A irrupção do auxiliar “pode” enfatiza essa capacidade de ser o outro, de ser desejo do outro (CORACINI, 2007), pois conforme a acepção do verbo “poder”, teve “a possibilidade de, ou autorização para; a faculdade, oportunidade;” (FERREIRA, 2000, p. 541) de participar “um pouco” do outro mundo e, portanto, pertencer a esse mundo.

Essa incompletude é marcada pela união de um artigo indefinido, remontando a uma imprecisão, e de um substantivo, cujo significado refere a algo “em pequena quantidade; escasso, reduzido”, ou enquanto pronome indefinido substantivado, remetendo a “algo (coisa ou indivíduo) em quantidade ou em grau menor do que o habitual ou o esperado” (FERREIRA, 2000, p. 549). De “um pouco” emerge o desejo de totalidade, do transformar-se carne do outro, do ter o poder a ele conferido, bem como o atravessamento do outro (branco) e irrupção do Outro (inconsciente), referindo-se à busca pela completude desse “um” subjetivo indígena ilusório.

Destaca-se ainda a ilusão de autonomia expressa em *se virando sozinho em todas as atividades propostas do meu curso*, assim como o desejo daquela, ao refletirmos sobre a condição tutelar em que os povos indígenas vivem. Ainda é possível deslocar esse dizer às condições de isolamento encaradas na faculdade particular, mais especificamente no curso, sendo este o motivo de ter de ser virar sozinho em todas as atividades, ou seja, não contar com o apoio de ninguém. O item lexical “sozinho” possibilita todas essas leituras, pois se trata daquele “completamente só; abandonado, largado, desamparado; que é só um; único, isolado; desacompanhado, solitário, só; que não tem nenhuma ajuda ou assistência; Sem ação exterior voluntária; sem intervenção de ninguém; por si mesmo” (FERREIRA, 2000, p. 647). O pronome indefinido “todas” intensifica tanto a exaltação pela autonomia, quanto a ênfase na abstração indígena da sociedade não indígena. No tocante a esse indígena, há agora outra representação de si: a de batalhador, sendo esta uma imagem advinda de efeitos das vozes da meritocracia e do neoliberalismo.

Na esteira de Guerra (2010, p. 89), verificamos que o enunciado mostra que “o índio que fala procura ter voz, mas, para isso, não hesita em apropriar-se da voz do branco para manter-se no espaço social reservado a ele, repleto de restrições”. Nas nossas condições, o professor Terena aloca-se nas posições que, outrora, só o branco ocupava, para que sua voz possa ser irrompida e ser objeto de desejo do branco, uma vez que o sujeito sempre deseja ser o desejo do outro, buscando sua completude nesse processo de atravessamento do outro e irrupção do Outro. Portanto, nesse processo de movência subjetiva e deslizamento entre línguas-culturas, S1 se sente à margem da sociedade e do discurso pela negação de seus direitos e apagamento das diferenças, evocando, dessa forma, um desejo de pertencimento.

Por meio da análise da materialidade linguística, notou-se o atravessamento da FD capitalista, ancorada especialmente em interdiscursos históricos, econômicos, neoliberalistas, meritocráticos e legais. S1, em uma sociedade de consumo e em um ideário de progresso, amparado pela ilusão (necessária) de igualdade entre povos, emana o desejo de pertencimento, assim como o desejo do outro, sendo perpassados pelas relações poder-saber fundadas no enunciado pela função/sistema educacional.

No recorte seguinte, S1, mediante considerações acerca da importância da língua materna, indica o conflito que habita o inconsciente do sujeito cujo caráter de maternidade da língua assume uma correspondência madrasta (CORACINI, 2007), pois deixa de habitar a subjetividade em local de repouso e segurança para um outro do desconforto, da angústia. A partir dessas considerações, S1 delata o desprazer desencadeado pelas imposições

padronísticas do branco como, por exemplo, as missões jesuíticas, a Escola, enfim, a assimilação cultural e linguística de outrora.

A língua materna, língua da mãe nesse caso, a língua indígena que não é, necessariamente, a L1, também corresponde a um dos mecanismos de pertencimento do sujeito enunciador S1. A língua indígena Terena, considerada um “documento”, visto que “se colige como prova de autenticidade de um fato e que constitui elemento de informação” (HOUAISS, 2009, p. 705), desempenha, para o enunciador, o papel de fortalecimento da luta coletiva de uma comunidade e de manifestação de interesses comuns a determinado povo indígena.

De acordo com o enunciador, ao responder a questão *É importante falar a língua indígena pra você? Por quê?*, a língua indígena constitui uma *estratégia importantíssima* de articulação dos ideais indígenas, no qual entendemos o item lexical “estratégia” como a “arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos (FERREIRA, 2000, p. 297), tais como *nas questões da terra, saúde, educação e em outras questões*. O uso do superlativo absoluto “importantíssima” reafirma a constituição e pertencimento do sujeito indígena a partir da apropriação linguística, pois exprime, a respeito da língua, uma qualidade no mais alto grau (CUNHA; CINTRA, 2008), algo “importante”, isto é, “que tem caráter essencial e determinante; necessário, básico, fundamental” (HOUAISS, 2009, p. 1055), uma vez que representa o mais importante e, portanto, “o que é essencial ou mais interessa” (FERREIRA, 2009).

Tal dizer silencia a condição conflituosa interétnica. Ao evocar o item lexical “estratégia” S1 deixa deslizar o sentido de que a situação entre a sociedade hegemônica e a indígena não é tranquila, dada a necessidade estratégica de manutenção da língua. Faz-se audível nessa sequência discursiva, a saber, *estratégia importantíssima*, a interdiscursividade de uma FD bélica. Nessa tensão, o fato de S1 estar entre-línguas implica, segundo Eckert-Hoff e Coracini (2011), uma contraditória relação sentimental de pertencimento, mas, sobretudo, de exílio, de diáspora, desterritorializado. Nessas condições, nos dizeres do sujeito S1, não falar a língua indígena acarreta a desvalorização cultural e identitária de toda uma comunidade. Esse efeito também retrata um discurso cristalizado, atrelado às considerações hegemônicas e homogêneas relacionadas à “aculturação” dos Terena.

Já a utilização do item lexical “valor” pode ser (re)significado sob duas perspectivas: “qualidade de quem tem força; audácia, coragem, valentia, vigor” ou mesmo a “importância de determinada coisa, estabelecida ou arbitrada de antemão” (FERREIRA, 2000, p. 701). Nesse aspecto, ao estabelecer a língua como um atributo valorativo a determinada sociedade,

o enunciador S1 expressa um julgamento depreciativo a respeito das comunidades indígenas não falantes da língua materna. S1 desliza pela materialidade ao verificarmos o antagonismo não dito, mas interpretável: uma comunidade sem língua indígena não tem “valor”, sem coragem e força. O sujeito professor-indígena deixa rastros da “fraqueza”, na perda de força indígena, e da “covardia”, referente à falta de coragem da comunidade, pois (as)sujeitaram-se à língua majoritária.

Para S1 a língua indígena é um vetor identitário. Nota-se aqui a ilusão de uma língua total, completa, inteira que pode ser mantida como importante marca identitária e cultural. Sobre esta perspectiva, Coracini (2007, p. 131) afirma:

Um sentimento de mal-estar emerge frequentemente através de uma espécie de embaraço cultural provocado pela língua do outro em confronto com a língua dita materna, suposto lugar de afeição e de completude (ainda que ilusória) onde se produz o sentimento de segurança da identidade.

O verbo “fortalecer”, no enunciado *fortalece a luta coletiva*, cria um efeito de intensificação à força que os povos indígenas já têm. A compreender esse item verbal como “tornar (-se) mais eficaz, mais influente, mais poderoso” (HOUAISS, 2009, p. 920), o sujeito enunciador S1 crê que tais comunidades perderam a indianidade, seu valor, sua importância, visto que não utilizam mais essa *estratégia importantíssima*, enfraquecendo a luta coletiva.

Ao deslocarmos o item lexical “preservação”, notamos a irrupção da ilusão de imobilidade da língua, isto é, a crença de que a língua é algo que possa ser controlado e mantido sem alterações, originalmente, longe do processo da enunciação e fora da ordem histórica das significações, de modo a marcar o pensamento iluminista acerca da subjetividade, isto é, centrado num sentido adâmico.

Não há língua sem sujeito, não há sujeito sem língua, sem história, sem descontinuidade e dispersão. Essa ilusão da indivisibilidade da língua está ainda intimamente relacionada às construções estigmatizadas do indígena no imaginário social, construções discursivas que, ao serem ditas, tornam-se carne, pele e sangue do outro e, para Durigan e Marchwicz (2012, p. 94), os Terena “parecem haver incorporado a imagem de que necessitam do outro para falar sobre e por eles”. A construção dos sentidos “ocorre em uma relação tensa dos jogos de poderes e de verdades que procuram criar dispositivos de classificação dos sujeitos impondo-lhes formas de representação que também são garantidas na/ pela língua” (BENITES, 2013, p. 95). Trata-se de um fazer conflituoso de constituir das palavras outras de outrem, as palavras e o corpo do indígena Terena.

A esse respeito, Porto (2012) afirma que asseverar a autenticidade Terena a partir da identidade linguística implica desconsiderar muitos indígenas. Devido a este fato, “ao assumir em conjunto a perda da cultura, da tradição, a língua entraria como constitutiva destes, e os Terena poderiam ser compreendidos: se não são mais falantes da L1, é porque foram ‘subtraídos’” (PORTO, 2012, p. 64-65) outrora. Impostos a um modelo escolar e políticas assimilacionistas, o uso do verbo “perder” no enunciado *já perderam o uso da sua língua [...] uma comunidade a perder o valor*, interpretado como “deixar de estar visível aos poucos; sumir-se” (HOUAISS, 2009, p. 1471), reafirma a condição de invisibilidade imposta às línguas indígenas pelo colonizador. Embora o pertencimento total seja ilusório, pois “a língua é dada/ou doada, portanto, herdada do outro” (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2011, p. 98), os efeitos de estranhamento e de familiaridade se desencadeiam pela mesma ilusão. Assim, tendemos para o fato de que o efeito de não pertencimento é o desconforto do entre-lugar, do local fronteiro do colonizado.

Nota-se que os discursos hegemônicos veiculados atestam focos de poder concedidos à estereotipação e, conseqüentemente, às representações de que só é índio legítimo aquele que não foi aculturado, que permanece original, situação impossível, dada à heterogeneidade e alteridade constitutiva da subjetividade. A representação da língua como marca da autenticidade Terena é, senão uma ilusão, desejo constitutivo da subjetividade indígena do professor Terena e uma estratégia de articulação das relações de poder-saber da sociedade.

A multiplicidade de vozes, vindas de locais diversos, deslizam efeitos de sentidos propiciando representações do sujeito professor Terena com formação superior ora como um batalhador, ora como excluído, silvícola e bom selvagem, imagens construídas e permitidas apenas pela alteridade subjetiva.

S3, por sua vez, é um sujeito que se posiciona num entre-lugar. Miscigenado, vive ao mesmo tempo a mistura e a clivagem das identificações que “foram construídas com o cimento do discurso, com os tijolos híbridos de vários discursos que as precederam e que elas transformaram” (CORACINI, 2007, p. 125) e que desempenham papéis distintos em conformidade as situações comunicativas. S3 deixa se constituir pela coletividade étnica ao ser povo, e pela nacional ao ser cidadão, vivendo, portanto, uma mistura alimentada de singularidades. Ao ser indagado, primeiramente, *O que significa ser indígena pra você*, e depois acerca da importância da Escola no contexto social e histórico indígena, responde:

S3: Como já citei acima ser significa ser um **povo e cidadão**, com direitos **específicos e diferenciados**, de conservar e fortalecer as instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo **ao mesmo tempo**, o direito de

participar plenamente da vida política, econômica social e cultural do Estado, **se** a a (*sic*) comunidade assim o desejar.

A importância da escola no contexto social indígena são:

- A sociedade indígena **está inserida hoje na sociedade maior**, onde a escola é valorizada na busca da melhoria do desenvolvimento social. Sendo assim os indígenas **entendem** a necessidade e importância da escola **também** para o seu desenvolvimento social, sem perder de vista que **também precisa** da escola, porque **participa** da luta pelo pelo (*sic*) progresso nacional **como cidadão**. (*sic*)

No primeiro enunciado de S3, nota-se a fragmentação do sujeito pós-moderno. Os traços da identidade indígena situam-se nos entremeios da igualdade e da diferença, marcada em *povo e cidadão*, constituição enfatizada pela locução adverbial “ao mesmo tempo que”, que indica simultaneidade. O sujeito enunciador faz emergir os direitos indígenas assegurados pela constituição, de caracteres *específicos e diferenciados*, manifesta, também, os direitos de cidadão evocando a instituição governamental, isto é, de *participar plenamente da vida política, econômica social e cultural do Estado*.

Assim, no enunciado condicional introduzido por “se”, esse sujeito enunciador almeja dar ênfase na sua condição dupla, e, por isso, afirma sua liberdade de escolha como cidadão ou indígena alocando-se num lugar correspondente aos desejos da coletividade da comunidade indígena, *se a a comunidade assim o desejar (sic)*, porém recusando sua governabilidade, negando que possa ser controlado pelas instituições do branco, enquanto se constitui na e por meio delas, a partir da alteridade, da hibridez interdiscursiva. Para Neves (2000), uma oração condicionante, como a analisada, remonta à realização eventual de um fato, o que implica dizer que, no caso, pode (ou não) ocorrer desde que haja o consentimento da comunidade indígena. Essa questão retoma os dizeres de Foucault (1988) sobre a inexistência do poder sem a resistência, já que o espaço de construção dos sentidos não é pacífico.

Para Mascia (1999, p. 42), alguns documentos podem ser considerados “micro-dispositivos disciplinares que se configuram em relações de poder, impondo obrigações e direitos, constituindo-se em uma forma diluída de administração do poder e do saber que visa a administrar o sujeito, alcançando-lhe a alma”. Este é o caso da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002), emergente interdiscursivamente no fio discursivo *direitos específicos e diferenciados*. Portanto, embora esse documento legal defenda o pluralismo linguístico e a diversidade étnica como maneira de cultivar as especificidades, notamos que se trata de um discurso que continua uniformizando e homogeneizando a subjetividade, fundamentando. As relações poder-saber fundamentam-se no disseminar a hierarquia, a soberania e a autoridade,

fazendo de todos os indivíduos, sujeitos controláveis, disciplinados, ou ainda, unos, indivisos, centrados, estáveis e conscientes (HALL, 2005).

Nesse aspecto, embora acredite na sua liberdade de escolha, na sua própria governabilidade e controle (PÊCHEUX, 1988), ao apoiar-se nas demandas constitucionais retoma as concepções de um sujeito uno, coerente, indivisível, regido pela razão e que pensa ser exclusivamente consciente. Trata-se de um sujeito disciplinado, produto das ordens constitucionais, pois S3 acredita poder tomar para si essa cultura outra e, assim, realizar-se estrangeiro, portar-se de uma nova cultura, transformar-se no outro hegemônico e soberano. A idealização do outro-eu emerge como desejo ao ideal da completude do sujeito do controle.

A argumentação de que o documento constitucional escamoteia a hierarquia, soberania e autoridade, além de se tratar de uma ferramenta de legitimação de verdades e por isso, um mecanismo de controle, um sistema de exclusão (FOUCAULT, 2002), caracteriza-o como uma política de “verdade” vigente. E S3 crê nessa verdade, pois possibilita efeitos de sentido relacionados ao ideário de progresso, a manifestação das relações de poder-saber e, por conseguinte, das resistências, que atuam como regimes de verdade, docilizando os corpos e “forjando” atender às demandas sociais da modernidade tardia (MASCIA, 1999; FOUCAULT, 1987; HALL, 2005). Os regimes de verdade estão diretamente interligados às relações de poder, pois apresentam uma série de procedimentos e mecanismo reguladores, necessários para a produção dos discursos e composição do saber na sociedade.

Podemos dizer que S3, acreditando em seu próprio controle e nas leis em favor das causas indígenas, invisibiliza os mecanismos de controle, os dispositivos disciplinares impostos na autoridade do sistema legislativo. Apesar disso, sua “vontade de verdade” busca o mecanismo da memória discursiva, compondo, no fio discursivo, marcas da interdiscursividade. Contudo, sabemos que tais instrumentos fundamentam verdades universais, a fim de corroborar a manutenção das hierarquias da sociedade no geral, para que, individualizando sujeitos, consigam administrá-los e discipliná-los. (FOUCAULT, 1987).

O enunciador S3 é/está-entre línguas-culturas, entre-(outros[a]s)-culturas, local de (con) fusão situado entre o dentro, assim como o fora, da similaridade e da diferença, em fronteiras (in)demarcáveis (CORACINI, 2007). Não se trata de uma única identidade. Trata-se de uma subjetividade cindida em várias identificações entrecruzadas nos fios discursivos que, por sua vez, escapam à pureza da unicidade e originalidade, evocando um lugar de dizer. Nessa sua constituição híbrida, vemos a fusão entre o brasileiro, ou seja, o nacional, o familiar, pela reivindicação de seus direitos, e o estrangeiro, o estranho, pois em decorrência da diversidade e dos modos próprios de expressão, como a língua Terena, os povos indígenas

são considerados estrangeiros em sua própria terra. Trata-se do estranho maternal e o familiarmente estranho de que fala Coracini (2007), ao discutir sobre o fato de ser-estar entre culturas.

Entendendo a política como guerra continuada por outros mecanismos, Foucault (1999) esclarece que a História é também um dispositivo de poder-saber. A isso se deve o fato de que a História, como a do Brasil, é (re)contada sob a perspectiva hegemônica; história sobre a vitória do soberano e derrota dos inglórios. Sobre o segundo viés estão os indígenas, que nesses dizeres são lembrados-apagados na ambiguidade do (des)cobrimento, isto é, como o “fracassado” que teve seu território coberto, e não como o nativo, cuja descoberta foi o encontro de outros povos.

Assim, essa estranheza-familiaridade é consequente de processos históricos e sociais. Orlandi (1990) assevera que existe uma violência simbólica por meio do apagamento/invisibilidade do índio. Por se tratar de fruto ideológico, o apagamento do indígena coincide com a promoção de discursos de muitas instâncias e o modo como o Estado rege é resultado do atravessamento dos sentidos nelas. A partir do discurso liberal, que concede essa ilusão de igualdade-familiaridade-nacionalidade ao indígena, uma “inclusão” pela liberdade, o índio também é visto (e se vê) por suas especificidades, por sua diferença, como um estranho-estrangeiro, o excluído.

S3 compõe seu discurso em função da sua autoimagem e também da alterimagem. Nessa perspectiva, ao posicionar-se como *povo e cidadão* afirma-se crente na igualdade e no respeito à diversidade, pondo-se ora como dotado por especificidades, o que lhe é particular – ser indígena, ora por características gerais ou generalizadas – possuir direitos e deveres – ser cidadão, ser branco. Ao ser povo, S3 traz consigo a tutela-incapacidade, vista como restrição. Ao ser cidadão, tal qual o branco, ele possui proteção na estatura constitucional (BRASIL, 1973; 2002; BARRETO, 2011).

Esse sujeito professor Terena movimenta-se pela escrit(u)ra de si num constante rearranjo: parte da sua interioridade, isto é, do espaço do mesmo, do próprio, em direção à exterioridade, na qual é o outro, estrangeiro, diferente, constituindo diversificadas práticas culturais. A figura do brasileiro pode, enfim, ser tomada como a representação que o enunciador S3 faz de si. Contudo, como brasileiro é o miscigenado. Nem índio, nem branco. Índio e branco. Tal qual a singularidade, o dizer de S3 cria efeitos complexos e contraditórios que, ilustrado pela equação simbólica representa que: ser indígena + ser cidadão = ser brasileiro.

No outro recorte, ao ser questionado sobre a importância da Escola, S3 desloca o significado do ambiente escolar no contexto indígena, constituindo-se um sujeito (pós) moderno, fragmentando-se em múltiplas funções-sujeito. Ocupando e apropriando-se de uma FD, ora étnica, ora governamental, entre outras, o enunciador constitui-se por dizeres contraditórios, que se afirmam e se negam simultaneamente, desencadeando representações de si, do “eu” indígena e do outro de si.

A marcação temporal presente do indicativo na sentença, mediante a utilização dos verbos “está”, “é”, “precisa”, “entendem” e “participa” corrobora o posicionamento do indígena hoje, relatado pelo sujeito enunciador. O advérbio “hoje” designa a atual condição indígena na sociedade, *está inserida hoje na sociedade maior*. O apagamento do ontem, marcada pelo advérbio temporal “hoje”, remonta ao passado dos indígenas, a história da colonização europeia do território nacional, marcada pela submissão das etnias que já habitavam a área posteriormente nomeada como Brasil.

Desse modo de ancoragem temporal da enunciação de S3, emergem duas não coincidências, uma referindo-se ao anterior do acontecimento e outra, ao posterior. *Hoje* em relação à primeira coincidência é, em relação ao discurso, o que já não é mais e deve ser reiterado pela memória; enquanto sua respectiva posterioridade é ainda expectativa. Ele é também uma forma de organização temporal, marcando a sucessão e transformações de estado (FIORIN, 1996). Ainda nesse aspecto, o fato de a sociedade indígena estar inserida na sociedade hegemônica na atualidade pode ser vista devido às condições de naturalização promovida pelo efeito do verbo ser/estar. Trata-se de um fato consumado, um estado, algo que já foi alcançado.

Diante disso, a sociedade hegemônica, classificada pelo adjetivo “maior”, cuja acepção é “que excede outro em tamanho, espaço, intensidade, duração, grandeza, número, importância, etc.; máximo, superior” (FERREIRA, 2000, p. 439), traz à tona a caracterização das sociedades que se chocam e se (con)fundem, isto é, a hegemônica e a indígena. Ao dizer que a *sociedade indígena está inserida hoje na sociedade maior* depreende-se que a sociedade indígena é categorizada como uma sociedade menor, visto que a hegemônica é retratada como maior. Sendo ela, portanto, uma sociedade menor, o fato de encontrar-se inserida hoje, ou seja, estar dentro (por aspectos geopolíticos – territoriais e populacionais), corrobora às representações de S3 como um indígena incluído, ou seja, que pertence à sociedade hegemônica.

Esse sentimento de pertença possibilita a emergência ora de um outro estrangeiro, estranho, marcado no enunciado *no contexto social indígena*, que vacila entre a especificação

e a delimitação da existência de dois ambientes: do indígena e do contexto do branco, da sociedade menor e da “maior”, ora de um outro nacional, familiar, pela FD governamental, verificada no dito em *melhoria do desenvolvimento social e progresso nacional*, por acionarem a composição intersticial da memória discursiva sobre os ideais capitalistas e neoliberalistas.

Apesar de tentar promover uma neutralidade entre ser indígena, ser brasileiro e ser cidadão, por meio do enunciado causal “sendo assim”, em que se insinua a ideia de fato consumado, o dizer do sujeito desloca-se para a promoção de homogeneidade social e a aceitação da instituição escolar. O uso do articulador de adição “também”, em a *necessidade e importância da escola também para o seu desenvolvimento social*, assim como em *também precisa da escola*, inclui a incorporação da Escola como um elemento do contexto indígena. A partir da (re)significação e ampliação funcional do ambiente escolar, mediante a valorização dos processos próprio de aprendizagem, a comunidade Terena, apoiada nos dizeres legais, vem (re)construindo a Educação Escolar Indígena e desenvolvendo ações afirmativas na tentativa de ruptura dos padrões escolares, movidos por ações “assimilacionistas” do sistema nacional de ensino.

A criação dos territórios etnoeducacionais, a partir do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, propiciou que a Educação Escolar Indígena pudesse ser organizada com a participação dos povos indígenas, considerando aspectos de respectivas territorialidades, num modo de respeitar as necessidades e especificidades deles. Mediante essas considerações, a valorização das culturas específicas, de modo a afirmar e manter a diversidade étnica foram critérios que corroboraram o fortalecimento da língua materna, assim como das práticas culturais e autônomas (BRASIL, 2009).

A criação desse documento, para assegurar tais territórios etnoeducacionais, veio embasada no ideal de autonomia aos povos indígenas, recorrente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em outros textos legais. A delimitação desses espaços específicos compreendeu a territorialidade de cada povo, enaltecendo o reconhecimento das diferenças e a afirmação identitária no quesito étnico, cultural e social. Desse modo, a Educação Escolar Indígena passou a conter o efetivo parecer e participação das comunidades, inclusive, no desenvolvimento da gestão educacional escolar.

Logo, considerar que esse sujeito se apoia em uma dupla natividade (por ser tanto indígena quanto brasileiro) é verificar que ainda há a irrupção da subjetividade de um estrangeiro em sua própria terra. Este entrecruzamento do estranho maternal e do

familiarmente estranho, determinado como fonte de atribuição de significados, na função do processo de autoconstrução e individuação das experiências de um povo, isto é, a construção identitária, movido sempre pelo pertencimento (CASTELLS, 1999).

Esse sujeito portador do desejo de acolhimento se (re)constitui cidadão além de indígena e, chamando atenção para a funcionalidade da Escola no desenvolvimento social das sociedades, (re)afirma-se cidadão a partir da conjunção comparativa “como”, na condição de pondo-se em igual nível, (re)produzindo o efeito de igualdade ou semelhança; igualando-se, nivelando-se, equiparando-se, uniformizando-se na *luta pelo progresso nacional*.

A subjetividade, nesse enunciado, oscila do local de acolhimento ao de estranhamento. De acordo com Eckert-Hoff (2008, p. 31), ao afirmar que o “sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico e, como camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor”; nesse movimento de metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, “pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo”. Ao escrever sobre si, e inscrever-se, o sujeito professor indígena reinventa-se, (re)significa-se (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010) mediante um constante embate, um complexo jogo de identificações e diferenças: ao “aceitar” a instituição escolar torna-se um outro de si – o estrangeiro, o estranho, “o que é assustador, aquilo que não faz parte do que é familiar, que não é da *nossa casa*, provoca-nos angústia e deve ser destruído, porque também é ameaçador e não oferece segurança” (BENITES, 2013, p 96), que é também do outro branco, mas que lhe é ainda familiar, pois esse(s) outro(s) já o constituem.

Prosseguindo com as análises, o enunciado seguinte é um recorte do blog *Terena Digital*, no ambiente virtual. Essa publicação recebeu o título de *O macaco e a onça*, pois traz no corpo do texto uma produção textual (uma lenda) de um aluno da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha, em Miranda – MS, com o nome de *Festa na floresta*. Anteriormente a exposição daquele texto, S5 articulou o próximo enunciado, disseminando dizeres que permitem desenrolarmos os emaranhados da representação de si sobre si, ou um outro de si mesmo:

S5: [...] Vale ressaltar nesse trabalho, a produção elaborada por este aluno. Não bastou somente pegar uma caneta e redigir o presente texto. Ele, que é **membro de uma família tradicional e ortodoxa dos costumes e lendas indígena, guardião do valor da cultura e toda tradição secular do conhecimento Terena**, a chamada educação indígena. Segundo relato do autor desse texto, foi **contado** pelo seu avô (In Memória), numa **roda de conversa** [...]. (*sic*)

Os ditos de S5 trazem a baila uma mixagem de interdiscursos. Podemos ouvir/ver, no decorrer de todo o enunciado, dizeres sobre a pureza, a tradição e a cultura indígena. Ao construir, por escrever sobre, esse aluno Terena, S5, professor, constrói um outro de si. S5 se faz outro do mesmo, pois é aquele, que no ambiente blog, representa toda a comunidade Terena, por meio da Escola, e representa, inclusive, determinado grupo étnico, em um território delimitado através da descrição de suas postagens. Embora as fronteiras se abalem ainda mais com a virtualização dos textos, essa desterritorialização física, espacial e temporal do virtual acaba por constituir novos modos de subjetivação e subjetividade (DIAS, 2012), deixando marcas linguísticas que imprimem efeitos e traços identitários desse outro de si indígena.

Quando S5 assevera que o aluno, autor do texto, é *membro de uma família tradicional e ortodoxa dos costumes e lendas indígena, guardião do valor da cultura e toda tradição secular do conhecimento Terena, a chamada educação indígena*, ele chama para sua autoconstituição o indígena da origem, mítico, pois crê conservar-se puro, atravessado apenas por sua *tradição secular*.

Estas considerações podem ser enfatizadas se levarmos em conta as acepções dos itens lexicais *tradicional* e *ortodoxa*. De acordo com Ferreira (2000, p. 748) “tradição” refere-se ao ato de transmitir ou entregar algo, à transmissão oral de lendas, fatos, costumes, valores espirituais de geração em geração, como vemos em *contado pelo seu avô (In Memória)*. Condiz ainda com o conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados, arraigados, notados por meio da adjetivação *secular*. Já “ortodoxo” (FERREIRA, 2000, p. 551) carrega uma acepção referindo-se àqueles que agem em absoluta conformidade com um princípio ou doutrina, nesse caso, em conformidade absoluta, inteiramente, completamente, ilusoriamente, com os preceitos que principiaram a cultura indígena Terena.

O cruzamento dos itens lexicais *lendas* e *guardião*, com relação às imagens que permeiam a representação do indígena no imaginário popular, os estigmas e os estereótipos, apresentam-nos sujeitos folclóricos, que fantasiam uma realidade e são desacreditados por isso. Contudo, as lendas, nas populações de tradição oral, como as indígenas, são modos de sustentação de uma memória coletiva. Maneiras de passar e (re)produzir os conhecimentos específicos de cada povo, *contados* por meio de *roda de conversa*. Cabe aos *guardiões* zelarem por uma cultura indígena homogênea, que prima pela manutenção da *educação indígena*, dos *costumes*, da perpetuação da *tradição*. Nesse sentido, S5 se pinta como o índio mítico, aceito como verdadeiro por força da tradição.

Contudo, esses efeitos de sentidos retratados propiciam um movimento contrário ao entendermos a constituição híbrida desse sujeito, que carrega uma tradição, se constitui na diferença, é *membro* de uma família de tradição, mas que necessita de algo além da *educação indígena*: precisa *pegar uma caneta e redigir o presente texto*, precisa da escolarização para continuar a firmar sua tradição de caráter oral. Diante disto é que o blog pode ser visto como local em que os saberes específicos e do branco são articulados. É o local em que a *tradição secular* se alia na configuração de um outro de si, um indígena diferente e escolarizado.

Tanto o aluno quanto S5, sujeito professor, são representados nessas sequências discursivas desse modo. Apesar do desejo da origem para sentir-se parte integrante de sua comunidade, as imagens que irrompem a materialidade linguísticas conferem a fragmentação identitária de S5, constituído por uma *tradição secular* e por um outro que o possibilitou (re)produzir e elaborar um texto.

No entanto, essa atitude não basta, *não bastou somente* escrever. Essa completude, embora ilusória, não pode ser preenchida por um ou outro dos “polos” dessa relação, isto é, nem só pelos meios/modos do branco desse indígena, nem apenas pela própria indianidade. É o entrecruzamento que o constitui, a articulação entre o velho e o novo, o diferente e o igual, entre gerações (aluno e seu avô falecido), que vão modificando e, mesmo assim, vão enraizando saberes, resistindo ao anonimato e impondo uma tradição secular, das *rodas de conversa* em que jovens e idosos (aluno e seu avô falecido) se juntam e circundam um sentimento de pertença.

Esse pertencimento se baseia numa relação paradoxal. Ele é responsável pela individualização de sujeitos que fazem parte de um grupo, modo pelo qual o particular só se destaca mediante uma coletividade. Num jogo entre ser o que se é, atravessado por outros, e ser o que imaginam que se seja, num movimento de (a)pare(s)/(c)er: na possibilidade de ser visível – aparecer, e na tentativa de ser pelo modo que o calcificam, num parecer para ser, isto é, uma existência com base nas projeções estigmatizadas do outro sobre si.

Embora saibamos que o pertencimento nunca é totalizante, há, em S5, a materialização de um duplo pertencimento, um conforto desencadeado por uma familiaridade com a escolarização, por meio da Educação Escolar Indígena, e uma educação indígena. Há, portanto, um descentramento de si. Essa alteridade preenche o vazio das cicatrizes das transmutações do entre-lugar, e configura um modo de inscrever-se, estar no outro (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010). A escrita possibilita isso, propiciando enunciações de acordo com as imagens do/no inconsciente e identificações pelo reconhecimento delas.

A forma pela qual o blog suporta a escrita como um mecanismo de resistência ao anonimato, por meio da construção de um saber próprio, passível da legitimação dos adeptos-internautas-seguidores do ambiente, também possibilita a (re)construção de si por meio da materialidade linguística do blog, funcionando como um modo imaginário de libertar-se de coerções, estigmas e determinações do espaço real, segundo Dias (2012).

A lenda, renomeada e, possivelmente, (re)significada, por S5 como *O macaco e a onça*, conta a história na qual um macaco usa suas artimanhas para convencer o veado, de casamento marcado com a onça, em busca da realização de seu próprio desejo: fazê-lo desistir de casar-se com a onça e, desse modo, poder compromissar-se com o veado. Assim, o macaco passa por cima de tudo para atingir suas metas, cria estratégias para domar e convencer a onça, abusando da vitimização. No entanto, quando conseguiu provar o que queria, despachou-a num golpe frio e cruel de espora. Contudo, o veado não aceitou se casar com o macaco, alegando não poder se casar e não poder ser feliz com quem busca destruir a felicidade alheia.

A divulgação dessa produção textual é intencional, pois todo discurso possui seus pontos de correlações de forças. A promoção do conhecimento específico, isto é, da própria lenda e dos efeitos dela emergentes, reforça a composição de uma memória que, até então, só podia ser transmitida por meio da oralidade. O difundir dessa escrita, o (re)conhecimento do blog *Terena Digital* pelas pessoas que circulam no ambiente virtual e, especificamente, a blogosfera, torna possível a contradição dos discursos hegemônicos, como no caso conotativo da lenda, criando um caráter de articulação estratégica do discurso de S5, ao mesmo tempo em que caracteriza o blog como local em que essa ideologia se materializa.

Vimos no excerto de S5 a sua constituição identitária híbrida que projeta representações de si por meio de um outro do mesmo, de si. Sua imagem desemboca nas figuras do indígena originário, embora também diferente e escolarizado. Além disso, vimos o entrecruzamento de dizeres da cultura, da tradição e dos costumes, bem como efeitos que coloriram um duplo pertencimento desse indígena, entendido, portanto, como produto da modernidade, o intercultural, sustentado por sua alteridade e diferença.

Embora as análises das representações do professor Terena sobre si estão organizadas nesse primeiro eixo, devemos ressaltar o caráter comunitário da constituição das identificações e das imagens a serem (con)fundidas nos eixos das representações do outro – o branco, e da Escola, pois é num processo (des)contínuo que esses sujeitos professores indígenas, o outro, as experiências e a história irrompem, desabrochando significações.

3.2 Representações do outro

Representar uma subjetividade é rastrear os outros que a compõem. Nesse aspecto, esta seção compreende a análise das irrupções das imagens do outro branco, a partir da constituição identitária de um sujeito indígena – professor Terena- que se inscreve ao escrever. As (re)significações estão dispostas de forma híbrida, que compreendem o espaço papel e o espaço tela, pelo blog *Terena Digital*.

Na pergunta *Qual a questão política indígena que você julga importante e que precisa efetivamente ser colocada em prática no Brasil?*, o enunciador S2, professor de Biologia e Química, mestrando em Desenvolvimento Local, expõe a necessidade da demarcação territorial como processo desembocador na resolução dos problemas de diversas instâncias sobre a questão indígena,. Nas palavras de S2:

S2: A principal demanda das comunidades indígenas se refere a demarcação de suas **terras tradicionais** [sic].
Essa demanda resolveria **grande parte dos problemas**, pois, os povos indígenas, de maneira geral, está intimamente ligado à terra e **necessita** de **amplos espaços territoriais** para sua reprodução física e cultural.
Esse direito é assegurado na Constituição Federal, **necessitando apenas** de **vontade política**.

Ao responder sobre a mais importante questão política que precisa ser colocada em prática, S2 reitera o principal ponto do debate entre brancos e indígenas: a questão territorial. O sujeito traça, em seu discurso, um apontamento sobre a necessidade das demandas legais serem efetivamente postas em ação: *A principal demanda das comunidades indígenas se refere a demarcação de suas terras tradicionais*.

Mantendo o dizer, S2 argumenta que *essa demanda resolveria grande parte dos problemas*, e, assim, corrobora o pensamento de que a maior porção de tais problemas existem devido ao (des)interesse político do branco com relação à consolidação dos direitos indígenas, como no caso das demarcações. Em *necessitando apenas de vontade política*, o advérbio “apenas” aliado ao item lexical “vontade” remete, mais uma vez, a uma denúncia, ou culpabilização dos organismos e representantes políticos em face da situação indígena atual. Com a acepção de “só, somente, unicamente” (FERREIRA, 2000, p. 50), o advérbio “apenas” marca a transferência e a ênfase de conduta negligente ou imprudente por parte do Estado, da União, dos órgãos governamentais, municipais, estaduais, perante as causas indígenas.

Apoiados em Bauman (2005), podemos compreender que o projeto colonizador, o capitalismo e a globalização desencadearam a produção de “lixo humano” (BAUMAN, 2005,

p. 47). Ou seja, pessoas rejeitadas e excluídas de alguma forma na sociedade, desnecessárias ao funcionamento compatível a estrutura capitalista. Deixando a exploração e adentrando a exclusão, os invisíveis, pertencentes à subclasse “têm negado o direito à presença física dentro de um território sob lei soberana, exceto em ‘não-lugares’ especialmente planejados [...] a fim de distingui-los do espaço em que os outros, as pessoas [...] vivem e se movimentam” (BAUMAN, 2005, p.46). Exatamente assim, o povo Terena, habitando suas aldeias, seus exílios e “trincheiras defensivas” (CASTELLS, 1999, p. 69), passou pelos impactos do pós-guerra nos Tempos da Servidão, da exploração do trabalho escravo, tempo de surras, chicoteadas e outros castigos, e chegam à contemporaneidade vítimas de um sistema desigual e efetivamente exclusivo (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

No recorte em questão, por “vontade” entendemos o “sentimento que incita alguém a atingir o fim proposto por esta faculdade; aspiração; anseio; desejo” (FERREIRA, 2000, p. 717) e “deliberação, determinação, decisão que alguém expressa para que seja cumprida ou respeitada” (HOUAISS, 2009, p. 1959). O enunciado relata-delata, portanto, a ineficácia da Constituição Federal, uma vez que direitos assegurados ou não, só são realizados dependendo, mais uma vez, da decisão daqueles mesmos que o instituíram. Há uma negação do que foi afirmado ao indígena, perdendo-se o valor legal. Dessa maneira, a quem pedir socorro? A vontade política se sobressai à efetivação do direito constitucional. Os interesses da sociedade do branco e dos Terena são paralelos e, por isso, não há uma motivação política, ou “vontade” de/para demarcação, pois não traz benefícios à economia praticada.

S2 reclama à inclusão de indígenas nas estruturas políticas nacionais, a fim de promoverem a (re)formulação dos critérios utilizados na elaboração, no desenvolvimento e no julgamento dos direitos e políticas indígenas, delegadas atualmente pela Justiça Federal, em uma relação unilateral. Pela concentração do poder na sociedade do branco, por meio das instituições que falam (o que tem “vontade”) pelos indígenas em vez de darem voz a eles, e a exclusividade na tomada de decisões, o indígena não tem voz, embora a mesma esteja atribuída aos direitos assegurados na Constituição Federal. No entanto, por meio da ocorrência material, os dizeres constitucionais encontram-se efetivos na teoria, de forma que não tem seu valor legal, pois é determinado de acordo com os interesses políticos, e não são colocados em prática. Nega-se a voz aos povos indígenas; apaga-os.

No enunciado, a imagem do branco encontra-se representada por meio da soberania, isto é, como aquele que possui autoridade extrema, capaz de teorizar, efetivar e/ou interromper a atividade da legislação para com os direitos indígenas; o branco soberano é também aquele que priva o Terena e sua comunidade de reproduzir-se fisicamente e

culturalmente. Como discute Bauman (2005, p. 53), assombrado pelo “espectro da exclusão”, o enunciador se sente ferido pelo abandono, como peça do jogo de outrem “renegados e destinados à pilha de lixo quando estes acharem que eles não dão mais lucro”.

No artigo 23 da Constituição Federal, que trata *Dos índios*, são territórios tradicionais:

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 2002)

Embora o apelo seja pelas *terras tradicionais* e em *reprodução física e cultural*, um interdiscurso legal emerge e a necessidade de *amplos espaços territoriais* evoca, novamente, o interdiscurso capitalista. Vemos que nesse dizer há outros dizeres que, embora, se choquem, também constituem S2. A costura discursiva alinhava tudo que fala anteriormente e alhures, tecendo um discurso estampado por um sempre já-lá. Essa tessitura discursiva permite revelarmos a mistura, a alteridade entre experiências, vozes, lugares que compõem esse sujeito professor. Nessa rede discursiva, os fios se entrecruzam justamente por virem de posições contrárias. Bhabha (1998, p. 67) afirma que:

apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou "pureza" inerentes às culturas são insustentáveis.

A busca de S2 por *amplos espaços territoriais* remonta ao desejo da conquista econômica pregada pelo capitalismo. No entanto, como afirma Bauman (2005, p. 98), “a sociedade de consumo é a sociedade do mercado. Todos estamos *dentro* e *no* mercado, ao mesmo tempo clientes e mercadorias”. Diante disto, a subjetividade do enunciador emerge nas marcas do sujeito professor Terena, ao mesmo tempo em que deixa irromper a construção imagética do outro branco como injusto, pois não segue as regras e também não age em prol daqueles que necessitam, daqueles que têm pouco, uma vez que os brancos chegaram e *necessita(m) de amplos espaços territoriais para sua reprodução física e cultural*.

A assertiva *esse direito é assegurado na Constituição Federal*, é rompida pela seqüência discursiva *necessitando apenas de vontade política*. Essa construção reduzida de gerúndio também acaba por criar o efeito de minimizar a falha do Estado, como um mero detalhe, apesar do clamor e vitimização postos em análise por meio do item lexical

“necessitar”, em alusão à privação de uma boa e igual qualidade de vida, de bens, de olhares, entre outros.

Atentamos também para o fato de que se *essa demanda resolveria grande parte dos problemas* e são os brancos os responsáveis pelos direitos constitucionais, são também culpados pelos problemas interétnicos. Por meio do dizer, trazido pela memória discursiva, em que se observa a voz das mídias, o enunciado *essa grande parte dos problemas* abrange os conflitos noticiados advindos de causas diversas, mas que mantêm sempre como pano de fundo a disputa territorial. À guisa dessa discussão, o branco, representado como culpado, possui “tudo” em suas mãos, na sua imagem de soberania e, ainda assim, no efeito de sentido do enunciado, é um injusto.

Em S6, na postagem *Em reunião com a Secretaria de Assuntos Indígenas de Miranda, Professores da Aldeia Cachoeirinha solicitam apoio para 1ª Feira de Ciências & 1ª Ação Comunitária*, o enunciador narra um encontro entre os professores da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo e os representantes municipais da Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas de Miranda (SEMAI). A busca de parceria para a realização da 1ª Feira de Ciências & 1ª Ação Comunitária foi o motivo da reunião, descrita no recorte:

S6: O **ofício** entregue continha **solicitação** de **apoio logístico**, visto que, **nossa escola não possui autonomia**, principalmente orçamentária. **Entretanto**, a **reunião** foi **profícua**, pois, **foi consolidado um compromisso** onde a **secretaria** vai viabilizar meios para atender nossas demandas.

O espaço virtual da blogosfera denominado *Terena Digital* surgiu em decorrência de oficinas intituladas *Aldeia Digital*, em acordo da Universidade Federal de Goiás e o corpo docente da etnia Terena, na Aldeia Cachoeirinha, em Miranda – MS. Essas oficinas visavam 1) apresentar o mecanismo blog como uma tecnologia de comunicação, 2) propiciar maior interatividade com a ferramenta, 3) incentivar a utilização da internet como instrumento de propagação da cultura indígena, para reforçar os potenciais de articulação política em rede e, especialmente, 5) demonstrar a aplicabilidade da ferramenta no ensino pedagógico e estimular a relação de co-autoria do aluno (ALDEIA DIGITAL, 2012). Elas foram desenvolvidas em diversos locais, em escolas de várias etnias.

Observamos tratar-se de um blog de uma escola específica, ou seja, da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, sendo o mesmo sustentado por sujeitos que fazem parte dela: os professores.

Sobre tal certame, ao discorrer sobre o evento de interesse da comunidade no blog *Terena Digital*, S6 utiliza-se da descrição dos fatos, como num modo de prestação de contas.

O caráter formal do registro, capturado pelos itens lexicais *ofício*, *apoio logístico*, *orçamentária* e *reunião*, e a utilização de um vocabulário técnico introduzido por S2, escapam da estrutura recorrente em weblogs, no formato de diário eletrônico (ROCHA, 2003), isto é, construído, geralmente, na variedade não-padrão da linguagem, marcado pela oralidade.

Para Coracini e Eckert-Hoff (2010, p. 38), “o que está escrito é documento, testemunho, corpo de delito!”, a escrita assume um estatuto de verdade, pois torna-se inquestionável e irrefutável, assim como as Sagradas Escrituras. Diante disto, o efeito de prestação de contas advém, a princípio, do gênero textual utilizado por S6: o relatório, que carrega em si uma ilusória veridicção, notada por meio da exposição do resultado do desenvolvimento de alguma atividade, além de ser utilizado para comprovação, documentação e firmamento de um convênio. É nesse viés que a escrita deixa de ser particular e local e passa a ser global, ou seja, uma atividade pública de exibição do eu (CORACINI; UYENO; MASCIA, 2011).

Tendo em vista um acordo interétnico e multicultural, por envolver brancos e Terena, firmado aos olhos de milhões de pessoas e, sobretudo, daqueles envolvidos em causas humanitárias e minoritárias, esse efeito de atestar legitimidade e formalidade agrega testemunhas, cúmplices de qualquer rompimento e descumprimento do *compromisso*. Para Ferreira (2000, p. 182), o item lexical “compromisso” diz respeito à “obrigação ou promessa mais ou menos solene. Acordo entre litigantes pelo qual se sujeita a arbitragem, a decisão de um pleito”. Desse modo, a sequência discursiva *foi consolidado um compromisso onde a secretaria vai viabilizar meios para atender nossas demandas* fornece visibilidade ao enunciatário acerca das experiências de vida do povo Terena e, inclusive, a convenção de um pacto social e político quanto ao exercício do poder da *secretaria* e da cidadania.

Por meio dessa enunciação, a representação do branco é construída. A emergência da figura de palavra (tropo) metonímica *secretaria*, realizada pelo emprego de uma palavra por outra numa relação de dependência ou contiguidade, substitui os funcionários daquela instituição. O substantivo *secretaria*, então, surge como um silenciamento dos representantes brancos da mesma. Embora essa figura rompa o silenciamento da figura do outro branco, não citada no enunciado, utilizamos as articulações de Orlandi (1990) sobre o ato de nomear e sua imbricação com o silêncio. Para a autora, o silêncio constitutivo está relacionado à “parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer. Toda fala silencia necessariamente” (ORLANDI, 1990, p. 49) e parafraseando-a, o silêncio do nomear, por ser uma denominação, envolve o sentido daquele ou daquilo que é nomeado, repelindo para o não-sentido tudo que nele não está dito.

Diante disto, o silêncio do nomear o branco como branco, assim como a denominação do branco como *secretaria* faz intervir o interdiscurso do outro, levando-nos à significação desse outro dizer, no jogo da memória e história de respectivos sentidos. Forja-nos uma outra significação pelo não-dizer, sustentando “o princípio de que a linguagem é política, como incita Orlandi (1990, p. 51), e produtiva, segundo Foucault (2007b).

De tal forma, o processo do silenciamento de S6 acerca do branco é uma tentativa de contenção dos sentidos, uma manobra da resistência, pois atravessado pela ilusão de controle e incompletude, impede a enunciação de determinadas FDs e, conseqüentemente, alguns posicionamentos indesejáveis. Proibindo o atravessamento de sua discursividade nos dizeres da colonização por meio da denominação étnica – branco, S6 apaga sua posição de sujeito colonizado, minoritário, excluído, marginalizado, silvícola, estrangeiro e também os lugares discursivos do colonizador e do secretário/representante municipal de assuntos indígenas de Miranda, do que tem voz, que lhes são interditados. Assim, enuncia da posição do sujeito professor Terena envolvido em assuntos estratégicos da comunidade, aquele que desenvolve uma função política na sociedade indígena, apesar de isso não lhe bastar na tomada de (de)cisões.

Essa movimentação é parte constitutiva e condição do processo de identificação, uma vez que possibilita deslocar-se pelos lugares de onde se fala, por meio do silenciado que significa, e causar uma multiplicidade de representações identitárias, advindas dessa cisão. Esta lacuna do silêncio é dizível por um lugar indeterminado, vazio e, por isto, múltiplo de identificação (ORLANDI, 1990).

O outro deslizamento possível para o enunciado de S6 é o entendimento de que a secretaria não funciona por vontade própria. Há diversas hierarquias e regimes dentro dos órgãos municipais, estaduais e federais que independem somente da manifestação da representação indígena da/na Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas de Miranda (SEMAI). Esse efeito de sentido é reiterado pelo item “entretanto” em *entretanto, a reunião foi profícua*. Isso porque na função material linguística de advérbio juntivo, *entretanto* opera uma conjunção de oração no enunciado de S6 e, com valor anafórico, indica contraste (NEVES, 2000, p. 241) entre *a solicitação de apoio logístico* e o fato de efetivação de uma *reunião profícua*. Por “profícua”, Ferreira (2000, p. 614) considera aquilo “útil, proveitoso”, que dá proveito e resulta no que se esperava. Nesse aspecto, o advérbio juntivo *entretanto* como um contraste, alimenta o equívoco do enunciador ao delatar a tensão da reunião entre um órgão municipal, genericamente do branco, e professores Terena, no qual se pretende pedir auxílio financeiro.

Essa tensão (d)enunciada por tal lapso revela a imagem do outro (branco, órgão público, representante municipal, secretaria) como o patriarca: a figura do pai que impõe temor, do chefe de família que fornece o sustento, daquele que governa e controla tudo e todos. No dizer de S6, essa representação do outro desliza para o sentido de que as relações interétnicas continuam patriarcais e não multiculturais.

A autonomia na representação do branco pode ser reforçada pelos itens lexicais e verbais de no dizer de S6, ao pedir “apoio”, “tudo o que serve de sustentáculo ou suporte; auxílio, socorro; aprovação, aplauso” (FERREIRA, 2000, p. 55), que precisa “solicitar”, ou seja, “procurar, buscar; pedir ou rogar com instância” (FERREIRA, 2000, p. 708) o atendimento de suas “demandas”, a “ação judicial, causa, litígio, pleito, processo” (FERREIRA, 2000, p. 224) com aqueles que podem *viabilizar meios*, já que os Terena *não possuem autonomia, principalmente orçamentária*. Segundo Barreto (2011), o problema atual quanto às causas indígenas refere-se ao fato de que além de haver direitos indígenas, deve-se valer a eficácia deles, assim como a efetivação dos direitos para eles.

Entre essa representação do branco patriarca está imbricada a imagem e ilusão de autonomia e liberdade deste outro. Autônomo, pois é dotado da faculdade de determinar as próprias normas de conduta, sem imposições de outrem, ou melhor, possui um sistema ideológico-histórico a seu favor. O indígena, que, além da sujeição ao regime tutelar estabelecido na Lei N.º 6.001, de 19 de Dezembro de 1973, que vigora o Estatuto do Índio, continua, mesmo após a Constituição Federal de 1988, não dispondo de representação própria nos órgãos públicos de interesses específicos (BARRETO, 2011).

Nesse recorte, a menção que S6 faz desse outro que o constitui, ligando-o à questão da supremacia e hegemonia, indicia o desejo pelo outro. Esses efeitos ganham presença na sequência discursiva *nossa escola não possui autonomia*. Por meio da negação, segundo Eckert-Hoff (2008), o sujeito afirma um eco advindo do interdiscurso, tentando escamotear o que não é e é dito simultaneamente. Retrata uma “presença feita de ausência [...] uma presença denegada do que está recalcado” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97). Nessa via, ao negar, o sujeito admite uma verdade reprimida, irrompida pelo inconsciente, sendo o não a voz do Outro. Posto isso, o inconsciente materializa a voz do desejo. Embora a Escola seja um ambiente de organização social e política, um local de (re)significação, afirmação e articulação dos Terena, apesar do Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 2009), ela ainda não é autônoma, e isso rasga o dito, toca na ferida da liberdade e independência étnica – a tutela e os dizeres da incapacidade.

No blog vemos uma nova forma de habitar os lugares na organização espacial. A construção do conhecimento, pela veiculação de notícias e o acesso à informação no ambiente virtual, ocorre de forma rápida, modificando a experiência com o outro. A enunciação de S6 toma outras proporções. Ao contrário de um diário anônimo, o blog Terena Digital se institui como uma ferramenta política e social de uma determinada etnia, situada num lugar denominado, e é alimentado por dados sujeitos. O não ocultamento da face é a tomada de voz de uma coletividade, é o lugar em que são ouvidos, que falam por si e conquistam seguidores, cúmplices de uma realidade.

Todos esses artifícios criam testemunhas e provas quanto aos assuntos abordados. No dizer de S6, a escrita padronizada, de caráter não oralizado, cria o efeito de seriedade da temática. O blog é palco de consolidação de um acordo entre a comunidade escolar Terena e uma instância do governo municipal. Diante dessas considerações, esse ambiente blog pode ser considerado como uma “cidade web”, um território de dimensão política, constituindo ferramenta comunitária e mecanismo de planificação entre o poder público e atividade cidadã, e que, ainda, articula a exposição virtual de uma determinada situação/comunidade numa tentativa de destacar o espaço real (PALACIOS, 2006). Essa escrit(ur)a de si no blog virtual é, logo, uma mediação com o espaço público, a construção de uma visibilidade que é, também, vigilância.

É nesse sentido que o virtual possibilita um outro modo de existência no mundo, de novas relações entre sujeitos e outros efeitos na constituição da subjetividade: dando ao indígena a oportunidade de usar suas “próprias palavras” para afirmar-se socialmente, e, como consequência, (re)constrói um outro patriarca a partir do Outro.

Questionado sobre a importância de se falar a língua indígena e a razão disso, S4 aciona dizeres da história da colonização do Brasil, deixando marcado seu atravessamento por discursos da perspectiva econômica e de um passado constituído pela subordinação de seu povo:

S4: Sim, porque através dela posso **conservar** a minha identidade indígena, ou seja, a língua materna garante a **sobrevivência** de nós indígenas, do “**extermínio**” que a sociedade não indígena **vem buscando desde** o período colonial.

S4 discorre sobre a importância de se falar a língua indígena. Esse sujeito, crente de sua indivisibilidade, imutabilidade e cristalização, acredita, também, poder “conservar”, “resguardar de dano, decadência, deterioração, prejuízo, etc.; preservar” (FERREIRA, 2000, p. 177) a língua materna, nesse caso, a língua indígena Terena. S4 tem por objetivo resguardar

a língua do dano, do prejuízo motivado pelo “*extermínio*” que a sociedade não indígena vem buscando desde o período colonial, de modo a garantir-lhes a sobrevivência.

Os itens lexicais “extermínio”, sinônimo de aniquilamento e massacre (FERREIRA, 2000, p. 308), e “sobrevivência”, ou seja, “ato ou efeito de sobreviver, de continuar a viver ou a existir” ou “característica, condição ou virtude daquele ou daquilo que subsiste a um outro” (HOUAISS, 2009, p. 1760), atravessados por um antagonismo morte e vida, e por um FD bélica, propiciam efeito de sentido que remonta a brutalidade da sociedade hegemônica perante a indígena. A utilização das aspas, usada no substantivo “extermínio”, segundo Cunha e Cintra (2008, p. 67) foram empregadas para acentuar o valor significativo de uma palavra ou expressão, ou mesmo, para por em evidência a expressão ou conceito (CARVALHO, p. 90). Nota-se a busca desse sujeito em dar ênfase, denunciar a situação vivida pelos indígenas, de acordo com a inserção da voz do outro (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Nessa esteira, o uso do auxiliar verbal no presente do indicativo, aliado ao gerúndio do verbo principal em “vem buscando” corrobora a construção desse cenário discursivo. Tal construção verbal demarca uma atividade ainda em execução (NEVES, 2000), iniciada em um passado marcado pela preposição “desde”, o qual assevera a continuidade da ação em desenvolvimento, indicando um “movimento ou extensão a partir de um momento determinado” (HOUAISS, 2009, p. 640). Assim, o sujeito enunciador delata a sociedade majoritária: a ação se desenvolve gradualmente, isto é, acontecia ontem, no período colonial, 500 anos atrás, porém ainda acontece. O “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização. [...] espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1988, p. 56), ou seja, a interdiscursividade constitutiva do discurso permite a entrada no campo da memória discursiva que, aqui, faz emergir e acionar os dizeres históricos sobre o processo de formação territorial brasileira.

Articulando tais (re)significações, notamos que esse indígena posiciona-se frente a uma situação que lhe causa danos, que lesa, viola seus direitos, e por isso, situa-se em local de exclusão, privado de direitos e de apoio governamental, é inibido no desenvolvimento de determinadas funções frente a sociedade não-indígena, num extermínio étnico, social, cultural, político e econômico, mas mesmo assim não se dá por vencido, pois resiste, *sobrevive*, mesmo depois de tantos anos, pela língua materna.

Nesse viés, S4, ancorado numa FD histórica-bélica atrelada a uma interdiscursividade de cunho moralista, desvela os prejuízos físicos e morais desencadeadas pelo processo de colonização, o (des)cobrimento do Brasil. Discorrendo acerca da língua Terena, o enunciador

garante a importância da língua materna por acreditar em seu poder de salvaguardar uma identidade indígena fundante ao passo que fundadora é a heterogeneidade constitutiva da linguagem e do sujeito.

Partindo dessas premissas, as representações desencadeadas de si ilustram o sujeito professor indígena como aquele que não se deixa vencer, é um batalhador, embora ainda traz em seus dizeres imagens do outro tirano, da *sociedade não indígena*, que alimenta esse *extermínio*. Essa representação se dá a partir da questão diglósica, ou seja, da concorrência entre línguas em situação de conflito. Essa questão permeia os ambientes multi-plurilíngues aos quais indígenas e brancos participam e constituem conflitos de várias ordens.

Nesses contextos entre línguas-culturas, fronteiriços, as línguas majoritárias, prestigiadas, dominam o mito do monolinguismo, da língua homogênea e da língua nacional (NINCAO, 2008), permeando uma construção imaginária, simbólica e, sobretudo, política e, portanto, ideológica, de modo a colaborar à constituição e efetivação do poder hegemônico pró-língua padrão ou da norma, em contraposição às línguas desprestigiadas, minoritárias.

A constituição de uma sociedade minoritária nem sempre é um fator determinado pela quantidade de pessoas pertencentes a um grupo, mas pela estigmatização e criação de estereótipos que os representam e, que, por conseguinte, os determinam. Nesse processo contínuo de (re)significação, por meio do olhar do outro, esses sujeitos se constituem como sujeitos de identificações híbridas e múltiplas, contudo, minorizados, inferiorizados.

Verificamos que a utilização do item *extermínio* implica a caracterização desse outro tirano. O aspeamento demarca, como já citado, que essa ação não se restringe apenas ao sentido literal da palavra, mas às diversas formas com que isso acontece, os diversos conflitos, resultantes de um convívio interétnico e intercultural. Para Authier-Revuz (1998), as aspas referem-se também a marcação do outro no discurso. Elas grifam um discurso que está deslocado de seu lugar. Essa heterogeneidade é denominada modalização autonímica marcada e possibilita vários efeitos no dizer de S4 como, por exemplo, o rompimento do emprego que o discurso dominante faz de uma palavra, ou o distanciamento do professor Terena em relação a esse universo, de modo a proteger-se por não saber ou não considerar participar da situação de *extermínio*. Esse efeito incidiria numa força de resistência (COSTA; SANTOS, 2012) e ilustra a tensão promovida por esse aspeamento.

Diante disso, o efeito tensional do aspeamento do item lexical *extermínio* surge provocado pela oscilação (movimentação consciente-inconsciente) da subjetividade, vacilo entre a escolha da palavra e o lapso das aspas, pois implicou reflexão do enunciador entre os sentidos possíveis. As vozes que constituem a subjetividade do sujeito professor indígena,

marcada pela diferença, nesse discurso, deixam escorregar vacilos sobre si-mesmo. Essa instabilidade propicia o esboçamento identitário de S4, como aquele que sofre o extermínio, é a vítima, e patenteia um exterminador, um réu, um outro: *a sociedade não indígena*. Desse modo, a representação do outro como tirano está aqui relacionada ao indivíduo que usurpa o poder, ao governante injusto, cruel ou opressor, que abusa de sua autoridade: cruel, impiedoso e violento. Todas essas imagens atravessam os dizeres de S4, pois os enunciados *sobrevivência*, *extermínio* e *período colonial* entrecruzam discursos históricos e rememoram o processo de povoamento, exploração e dominação realizado pelos portugueses, enxertado na constituição do indígena, (re)criando a figura do branco como aquele que aniquila e oprime.

Passemos para o enunciado do discurso de S1, pautado no seguinte questionamento: Há preconceito na escola em relação aos povos indígenas? No discurso de S1, marcado pela falta, o sujeito indica a sutura, as cicatrizes da inserção do outro pelos enxertos das representações do branco, evocadas para compor a completude subjetiva e os vestígios da fratura de seu corpo (CORACINI, 2007):

S1: De um modo geral sim. As escolas, as Universidades e **muito clara o preconceito** com o povo indígena, um **dos exemplos** e a **falta** de as escolas, as universidades não desenvolverem, **ou melhor**, não atualizam as informações, o conhecimento sobre o povo indígena. As escolas dentro da comunidade indígena o preconceito manifesta através da **falta** de reconhecimento dos direitos legais do povo indígena como o seu calendário próprio, **falta** de apoio nas pesquisas, **falta** de valorização dos próprios indígenas que já são habilitados e formados, **falta** de apoio na confecção de produção de materiais didáticos e outros (*sic*).

Nesse mesmo âmbito, S1 marca sua exclusão por meio da falta. Falta de desenvolvimento das informações, falta de reconhecimento dos direitos legais, falta de apoio e falta de valorização são as faltas enunciadas. De acordo com Ferreira (2000, p. 339), o item lexical “falta” pode ser entendido como ausência ou privação de algo. Em S1, esta falta irrompe caracterizando o processo e práticas de exclusão, marginalização e rejeição dos povos indígenas.

A noção de exclusão social, muito difundida na atualidade, apesar de encontrar-se intimamente relacionada à noção de pobreza, não deve ser posta lado a lado como um sinônimo, mas, sobretudo, partindo de uma relação entre causa e consequência. A transformação das sociedades pelo mundo envolve padrões, regulados pelas relações econômicas e de trabalho que, por sua vez, desencadeiam a majoritariedade de determinadas porções populacionais e, concomitantemente, desigualdades sociais. O processo da exclusão social advém também dos valores e das representações de mundo de acordo com o local

próprio e da época específica e, por isso, estabelecer limites é uma das funções de maior dificuldade de estudiosos da *episteme*, pois dia após dia a exclusão envolve mais todas as estratificações sociais (SAWAIA, 2011).

O debate político-intelectual sobre tal concepção, de acordo com Sawaia (2011), iniciou-se em 1990, após as mudanças e problemas voltados às relações de trabalho no mundo, isto é, a crise do Estado-providência, na década de 80. Entretanto, segundo a autora, René Lenoir é considerado o fundador do mesmo, em meados da década de 70 e considera a exclusão um fenômeno de ordem social, e não individual, derivada pelo funcionamento e adventos da modernidade, como as relações promovidas pelo mercado de trabalho.

Segundo Sawaia (2011), na história nacional, os anos 90 referem-se à assimilação do conceito de pobreza ao da exclusão social, já que os altos índices de desemprego decorriam do aumento populacional e de outras diversas causas coexistentes das desigualdades e iniquidades sociais. Desse modo, excluídos eram aqueles desprovidos de um lugar no mercado. No entanto, outros termos foram designados e propostos para a noção de exclusão, como, por exemplo, a apartação social, a desqualificação, a desinserção e a desafiliação. Todas estas propostas foram construídas com base ora no impedimento e privação de uma minoria, ora pela definição daqueles que fogem à norma e, por tal razão, são inúteis e descartáveis socialmente, pois não se adéquam aos valores cobrados (SAWAIA, 2011).

Diante de tais considerações, podemos dizer que a pobreza contemporânea, entendida como desigualdade e privação, é também produto da ausência de poder e está, portanto, associada a exclusão. Assim, a falta marcada no enunciado de S1 está relacionada a todo o processo social pelo qual os Terena são desvinculados da sociedade majoritária: por meio do mercado de trabalho, pois há uma *falta de valorização dos próprios indígenas que já são habilitados e formados*, das práticas cidadãs, já que a *falta de reconhecimento dos direitos legais do povo indígena* é recorrente, e também pela ruptura dos valores e padrões estabelecidos pelo branco, particularidades como o fenótipo e outras diferenças.

Para Foucault (2001b), nas práticas discursivas, o processo de exclusão pode ser visto no estabelecimento da normalidade pelos discursos médico e jurídico. Por meio da segregação, do afastamento e divisão dos leprosos, o autor mostra quais foram os procedimentos do Estado, com vistas aos anormais, ou seja, aqueles fora da normalidade, da homogeneidade, do padrão.

Michel Foucault, ao organizar um saber que permeia as sociedades, nesse caso da história dos leprosos (e dos loucos, dos doentes, dos desviantes, criminosos e pobres), fornece-nos embasamentos e reflexões obre as manifestações do poder a partir dos discursos

produzidos. Advém desta prática a noção de poder-saber. Diante disso, na contemporaneidade, acreditamos que os dizeres são (re)significados pelo modo que o poder se exerce. Pautando-nos no viés da anormalidade foucaultiana, consideramos o grupo indígena como um deles, pois as práticas discursivas, históricas, culturais e sociais, construíram um poder-saber a respeito daqueles que são rejeitados, marginalizados, colocados para longe das cidades, como no caso apresentado na falta de S1.

No enunciado, todas essas faltas são cometidas pelas instituições do branco. Na sequência discursiva *as escolas, as Universidades e muito clara o preconceito com o povo indígena (sic)*, o agrupamento metonímico de *escolas* e *universidades* materializa-se como substituição daqueles que frequentam esses lugares – professores, alunos, funcionários. O enunciador delata o preconceito *muito clara (sic)*, como algo facilmente perceptível nas instituições regidas por ideais do branco. A formação linguística *muito clara*, no qual o advérbio modifica o adjetivo, emerge como uma intensificação da situação vivenciada: o preconceito se dá como uma atitude escrachada, apesar de tal fato não pertencer a conduta legal em âmbito nacional.

Os locais sociais da educação, nos quais o respeito à diversidade, a formação de sujeitos analíticos, críticos e pensantes, são retomados como locais da exclusão, lugares no qual o preconceito se manifesta e, inclusive, em que um crime ocorre. Segundo a Constituição de 1988, discriminar, ofender a dignidade ou decoro, é ação constitucionalmente vedada, cabendo penalidade criminal àqueles que a cometerem. Esta consideração baseia-se no critério de que todos são iguais perante a lei, pois os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos (BRASIL, 2002). S1 assevera, dessa maneira, o seu direito, como ser humano e sua situação como um indígena lesado.

Não se apoiando no binarismo positivista, Foucault desconsidera as discussões feitas por outros filósofos e sociólogos no que concerne à oposição entre dominadores e dominados. Em uma crítica direta aos conceitos althusserianos, aos Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado, o arqueólogo do saber acredita na multiplicidade das correlações de força - como numa rede, vários fios vão se entrecruzando e cada um deles tem sua devida importância na organização social e na constituição da subjetividade (FOUCAULT, 2007b).

É o que observamos ao analisarmos esses discursos. Os dizeres de S1 disseminam, simultaneamente, focos de poder e de resistência. Essas correlações de força são móveis e o discurso é o responsável por conceder estratégias (de significação) para que esses pontos transitem de um lado para o outro, sem estabelecer um modo único e equilibrado de poder. Em S1, o posicionamento do sujeito professor indígena e a falta do/pelo branco puderam

conferir efeitos para o bem e para o mal, e desencadear lugares discursivos, nos quais S1 se transforma produto da exclusão do outro branco, imprimindo-lhes identificações do vitimizado, do colonizado, do marginalizado, do colonizador, do hegemônico e majoritário, mas do articulador, do professor, do *habilitado* e formado ao citar o lugar de inclusão que o índio deve ocupar nas Escolas indígenas.

Diante disto, pode-se compreender que não há relação neutra e elas não se baseiam exclusivamente na vontade do sujeito e de um alguém ou grupo. As relações de poder são, sobretudo, discursivas, e constituem táticas, objetivos e dispositivos, como no caso do sistema educacional. A racionalidade do poder, compreendida como as diversas ações de produtividade, compõe grandes estratégias de conjunto e, assim, tais (forças) táticas passam a edificar e coordenar os propósitos locais e estratégias globais. O poder atravessa os grandes mecanismos, mas não se localiza apenas ali, nem é, tampouco, hierarquizado.

O sistema político-ideológico no qual baseamos nossas condições de produção possibilitam repensarmos a respeito do enunciado de S1. A manifestação da ideologia, a partir da repetição de saberes, constrói o cenário (pós) moderno. Considerando que o modelo jurídico de soberania não é exclusivo, as leis também não são manifestações únicas e fundamentais de poder (FOUCAULT, 1999). Todas estas questões fazem parte de um processo, no qual as grandes dominações são também efeitos hegemônicos e elas se fundamentam por meio dos dispositivos de poder, mecanismos de controle que estabilizam verdades e crenças, como os papéis e funções atribuídas às *escolas* e *Universidades*, difundidas por meio dos documentos legais.

O efeito de acolhimento no texto constitucional fundamenta a crença e a ilusão de igualdade entre sujeitos, pois se trata de um mecanismo de controle produtor de homogeneidade. Se olharmos além da superfície dos documentos políticos-educacionais, despindo roupagens metodológicas, desconstruindo discursos, desestabilizando verdades, constataríamos que as diversidades são atropeladas a partir da invisibilização de mecanismos de controle e de supostas transformações (MASCIA, 2003).

Assim, por serem indivíduos controláveis, é que alunos, funcionários e professores disseminam o preconceito para com os povos indígenas. A representação das Escolas e Universidade como instituições do branco, e por isso, a imagem do branco, é, primeiramente, do preconceituoso, pois exclui o diferente. A materialidade linguística *um dos exemplos* estabelece a relação íntima de S1 para com a situação, fornecendo um efeito de legitimidade, de conhecimento da realidade indígena (por ser um – afirmação identitária) como uma estratégia de evidência.

O enunciado se sucede com a apresentação das diversas formas de preconceito ocorridas: ao negar-lhes autonomia nas decisões dentro da própria aldeia, como o reconhecimento do *seu calendário próprio nas escolas e apoio na confecção de produção de materiais didáticos e outros*, ao difundirem e reproduzirem o discurso dominante, isto é, *não atualizam as informações, o conhecimento sobre o povo indígena*, apagando seus papéis ao elencar brancos em decisões indígenas e não fornecer-lhes meios de trabalho em *falta de valorização dos próprios indígenas que já são habilitados e formados*. Nota-se nesses dizeres vozes advindas de outros discursos, especialmente do Decreto nº 6.861/2009. Sabemos que nesse documento aparecem mudanças nos objetivos da Educação Escolar Indígena, ratificações mais sistematizadas acerca da especificidade e diferenciação desse tipo de escolarização. Nele, além da criação dos territórios etnoeducacionais, que alia a terra, vetor tradicional e significativo aos povos indígenas, ao ambiente de formação, dispõe também o respeito às formas próprias de representação.

A política de verdade é nada mais que um mascaramento, uma escamoteação de discursos outros, por meio da criação de diversos outros dispositivos disciplinares, como formas de dominação de um poder disciplinar (FOUCAULT, 2007b). Adestrando corpos e subjetivando indivíduos, um poder intencional emprega os sujeitos como instrumento, objeto e efeito de sua atividade. Diante disso, por meio de vários focos, as estratégias disciplinares vão docilizando os corpos, construindo identificações homogeneizantes com vistas a regular as esferas sociais.

O discurso enunciado por S1, materializado na falta, na exclusão que representa a si mesmo e na qual é representado, esquece rastros que nos encaminham para os discursos da igualdade, que retratam uma condição ilusória de existência social e escamoteiam uma outra forma de dominação: a normalização por meio das instituições de ensino. Os sentidos deslizam e propõem uma (re)significação dessas políticas de verdade: direitos que não se efetivam, apesar do ideário contemporâneo de igualdade. Os efeitos da significação do dizer de S1 remontam à privação de direitos, e por isso, à incivilidade – não cidadania indígena. A irrealização dos direitos legais, a irrealização dos direitos específicos, a inutilidade do sistema de cotas, a criação de cursos e literaturas específicas não lhes servem, pois as oportunidades lhes escapam, como o apoio científico e o reconhecimento de suas habilidades e formação. A voz do sujeito professor indígena, de constituição identitária múltipla, e a busca inconsciente incessante, deixam sobressaltar a sua incompletude: ainda *falta a valorização dos próprios indígenas* em todas as instâncias e essa igualdade é somente apagamento das diferenças, controle, doma.

A não-coincidência entre a palavra e a coisa conferida em *ou melhor* marca o encontro de S1 com o equívoco que joga em suas palavras (AUTHIER-RÉVUZ, 1998). Nesse segmento discursivo surge uma alternativa hierárquica, construída por meio de duas etapas, cujo objetivo é uma adequação, uma retificação. Assim, em *as universidades não desenvolverem, ou melhor, não atualizam as informações, o conhecimento sobre o povo indígena*, caracteriza o segundo modo de dizer, *não atualizam as informações, o conhecimento sobre o povo indígena*, como o preferível e na impossibilidade de substituição e encobrimento do primeiro dito, *as universidades não desenvolverem*, S1 enuncia uma outra alternativa com um sentido mais condizente, na sua ilusão de controle e na falsa aparência de evidência entre palavra e coisa, com o proposto. Nesse aspecto, o lapso explicativo do enunciador constitui-o como falho, sujeito da falta da “captura do objeto pela letra” (AUTHIER-RÉVUZ, 1998, p. 194).

No dizer de S1, o preconceito materializa-se na ilusão de completude, de totalidade, promovidos pelos dizeres que circundam os dispositivos disciplinares, e (re)produz-se no efeito de incompletude mobilizada pela falta. Verifica-se que a representação do branco preconceituoso e da exclusão entremeia a falta, a ausência e privação do desenvolvimento dos indígenas como o outro branco, como cidadãos normais, segundo as palavras de Foucault (2001b). O corpo de si, suturado pelas tramas discursivas, pela escrit(ur)a de si, mostra tais marcas nos interstícios do enxerto do outro branco. A partir dessas marcas, o analista passa um raio X, constatando imagens que rompem a materialidade linguística e o corpo do indígena e constroem os sentidos e o espectro do branco.

Essa falta é, portanto, constituidora da subjetividade e está sempre permeada pelo desejo da completude. É esse desejo, por sua vez, que evoca, chama, grita pelo (poder-reconhecimento-saber do) outro institucional que o exclui e discrimina e se desdobra na representação do outro - branco preconceituoso, que S1 busca “suprir” a si mesmo, o próprio inexistente que *falta*, e constitui-o no outro de si – marginalizado.

As representações do outro apresentadas nesta seção atravessaram todas a (re)construção de eus pela escrit(ur)a de si no espaço papel-tela. Imagens do branco como tirano em S4, ao “exterminar” o indígena, soberano e injusto em S2, por negar-lhes a terra, o sustento, patriarca em S6, por ser sustentação nas instâncias econômicas, educacionais e outras, e preconceituoso em S1, ao discriminá-los, fundamentaram a constituição desse outro que atravessa e constitui o indígena. Trataremos agora das Representações da Escola.

3.3 Representações da Escola

Os recortes discursivos apresentados contemplam dizeres a respeito da Escola para os Terena, em sua manifestação no papel e no espaço tela, pelo ambiente blog. O discurso, como materialização das ideologias, deixa que seu fio discursivo se rompa, e desmascare as relações de poder que atravessam esses dizeres.

De modo a delinear as imagens irrompidas nos dizeres do papel e da tela, partimos das considerações de que a Escola, em ambientes interculturais, necessita de uma atividade de ensino diferenciada e específica. Diversos documentos legais, tais como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Decreto nº 6.861/2009 e outros dispõem diretrizes e parâmetros para o ensino em comunidades indígenas. Essa nova Escola recebe uma (re)configuração política, embora esteja suturada pelos dizeres oficiais, das instituições de um outro que nos constitui sob o olhar da diferença.

O enunciado a ser analisado pertence ao texto *I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS* e foi retirado do blog Terena Digital. O sujeito enunciativo S5 discorre acerca da participação e da contribuição de um dos debatedores presentes no seminário, além de formular questões sobre a Escola indígena e seu respectivo papel social nessa e para essa comunidade:

S5: O mapa foi construído pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI, cuja idéia era integrar os índios a demais sociedade brasileira. Tais fatos e matérias utilizados **ainda** nas escolas, **principalmente** na área de ciência sócias, requer momento de análise e elaboração de novas proposta pedagógicas para servir de subsidio para as escolas indígenas. **O momento é isso, envolver** alunos, professores, comunidades e liderança indígena. Apresentação como esta, **oportunitiza** a pessoa **construir assumir** compromisso e **colaborar** com a melhoria da sociedade indígena. **Construindo** sociedade **intelectual** e **formando** novas gerações de pessoas que pode **ir além** de **uma simples** conclusão de ensino médio. **Chegar na faculdade** já com certo grau de conhecimento sobre a pesquisa (*sic*).

O discurso de S5 apresenta-nos algumas situações de carência do sistema educacional indígena, possibilitando-nos problematizarmos algumas peculiaridades. Essa postagem apresenta uma forma linguística que se afasta daqueles presentes na forma convencional dos *weblog*, como um diário virtual. Tal fato, recorrente em todas essas publicações, parece reforçar a característica política desse espaço, ao provocar efeitos de sentidos na direção da seriedade e formalidade no tratamento dos assuntos de interesse comunitário.

A partir de princípios defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), um documento de padronização do ensino nacional, a educação formal está totalmente

entrelaçada à relação Escola-sociedade no cotidiano, uma sociedade tecnológica. As instituições escolares, segundo esse documento oficial, têm por função formar cidadãos competentes para as atividades produtivas do mercado de trabalho. Assim, a escola está, portanto, apoiada na educação como um elemento de desenvolvimento social. No entanto, para nós, o papel da Escola se desdobra enquanto mecanismo disciplinar (FOUCAULT, 1987) e, dessa forma, pode ser entendida como um dispositivo de vigilância, pois torna os indivíduos sujeitos controláveis por intermédio de discursos homogeneizantes, regimes de verdade.

Com relação à diversidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância em considerar a realidade do aluno, utilizando os conhecimentos prévios e específicos como suporte para um ensino contextualizado e significativo. Sob este viés, a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) contemplou a mudança paradigmática da Educação Escolar Indígena, imprimindo um novo caráter às práticas educacionais interculturais e bilíngues. Esta sistematização oficial projetou a readequação de um ensino assimilacionista- integracionista decorrente de séculos, para uma perspectiva dita diferenciada-inclusiva.

Como já citamos, o ambiente escolar adentrou a sociedade indígena como um local de assimilação, de “adestramento”, desde a conversão (ORLANDI, 1990), e como unidade de transgressão cultural. No enunciado de S5, a presença do advérbio temporal *ainda*, marcando a ligação entre o tempo passado e o presente da ação proposta pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), faz sobressair o efeito de continuidade da ação integracionista da Escola. A ação do SPI, *cuja idéia era integrar os índios a demais sociedade brasileira (sic)*, se estendeu à propagação de conhecimentos com os mesmos ideais nas Escolas. A utilização da marca adverbial *ainda* estabelece, no enunciado, o ponto de contato entre as funções do Serviço de Proteção aos Índios e da Escola do branco, uma vez que se refere a um período da enunciação considerado subsequente a outro (NEVES, 2000, p. 268).

O fio discursivo de S5, *SPI, cuja idéia era integrar os índios a demais sociedade brasileira*, traz a marcação de outros, conferindo heterogeneidade ao discurso e rompimento do fio discursivo. Esses outros marcados, o *SPI* ou *Serviço de Proteção ao Indígena* convocam interdiscursos que habitam as questões tutelares. Para Barreto (2011), as disposições tutelares compreendem dois períodos: o da tutela-incapacidade e o da tutela-proteção que, para análise dessa sequência discursiva, não será debatida. Essa primeira condição tutelar considerava o indígena como incapaz e somente civil, após ser considerado “integrado”. Estas considerações caracterizavam o indígena como inferior em relação aos

demais, constituindo-o como um indivíduo a ser adestrado para a vida ordinária. Os dizeres da pacificação, também, entrecortam a memória discursiva. De acordo com as interpretações de Orlandi (1990), a pacificação pode ser conferida na intervenção no espaço físico e no espaço do poder e da representação política do branco sobre o indígena. Pacificar é instituí-lo ao governo, assim como foi feito na disposição tutelar debatida.

O advérbio de modo *principalmente* enfatiza a área de Ciências Sociais como responsável pela (re)produção das questões indígenas. É ali que estereótipos, preconceitos e uma história de “descoberta” são (re)produzidos, é ali que a cidadania, os direitos devem ser instigados. A necessidade de mudança paradigmática nas *matérias* escolares, isto é, a mudança das práticas discursivas sobre o indígena e sobre o branco, voltam nossa atenção às discussões sobre a construção dos saberes.

Responsáveis pela fixação de identidades, a construção de verdades, isto é, de saberes, apresentada em S5 pelo item *matérias*, é controlada por um princípio delimitador do discurso: as disciplinas (FOUCAULT, 2002). Para o autor (2002, p. 31), as disciplinas são princípios de limitação do discurso e se dirigem a um plano de objetos, de técnicas, métodos, domínios determinados e bem definidos. Não se trata de tudo aquilo que pode ser dito ou aceito sobre determinado assunto, pois, assim, se constituiriam de erros e verdades. Elas se encontram “no verdadeiro” do discurso da época, adaptando-se em um “campo de saber-verdade” para ter validade ou credibilidade.

De acordo com Silva (2012), os povos indígenas vêm desenvolvendo sistemas próprios de pensamento, produção, expressão e transmissão de conhecimento e concepções acerca do mundo desde antes a escolarização. Resultantes desses processos há conhecimentos científicos e filosóficos exclusivos, epistemes formuladas em condições próprias e únicas, características que compõem as especificidades de cada comunidade, o rompimento metodológico e a ruptura disciplinar em um contexto interétnico.

Nesses movimentos de sentidos e nessa multiplicidade de vozes, flagramos uma construção da imagem do ambiente escolar. Os gestos de interpretação permitem que a retratemos como um espaço de exclusão e segregação, pois continua a (re)produzir os ideais do SPI: *integrar a demais sociedade brasileira*. A partir desse ponto de vista, verificamos não se tratar apenas de uma questão linguística e ou social, mas um conflito no estabelecimento e legitimação de um conhecimento – poder-saber - de uma sociedade indígena.

Na voz de S5 irrompem as construções verbais *envolver, oportuniza, construir, assumir e colaborar* que remontam aos aspectos positivos do ambiente escolar. Por meio de um FD educacional, constituída pelos dizeres dos PCN, do RCNEI, da LDB e outros, o

enunciador, a partir do efeito desses itens verbais, relata uma nova forma de organização da comunidade Terena: um local de envolvimento, oportunidade, construção, responsabilidade, autonomia e auxílio da e entre a sociedade indígena.

O item lexical *intelectual*, isto é, o que se refere ao intelecto, à mente, ao cognitivo (FERREIRA, 2000, p. 432), aliado às formas verbais no gerúndio *construindo* e *formando*, que demarcam atividades ainda em execução, indica que uma inédita sociedade indígena vem sendo edificada: uma *sociedade intelectual*.

Para Foucault (2010), o intelectual é aquele sujeito ligado ao aparelho de informações e que habita uma posição de poder-saber. No entanto, o saber do intelectual é sempre parcial em relação ao de quem se fala, da massa. Ele desenvolve o papel de permitir que um saber não legitimado, entre no sistema de informações, possa ser difundido e ajudar aqueles que desconhecem a realidade intelectual. Segundo o autor, não é que a massa não saiba o que acontece, mas sim porque

existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade [...] O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT, 1979)

Diante deste aspecto, o intelectual de que fala Foucault (2010) é o sujeito da consciência e da eloquência. Empresta a voz para uma massa inaudível, pois seu discurso é instrumento e efeito desse mesmo poder. Assim, a formação intelectual de professores e de alunos indígenas, isto é, *construindo sociedade intelectual*, ancorada na *análise e elaboração de novas propostas pedagógicas para servir de subsídio para as escolas indígenas*, ou seja, nos conhecimentos do branco e, inclusive, nos tradicionais, a *conclusão de ensino médio e chegar na faculdade*, propondo um rompimento e deslocamento da história dos povos indígenas no Brasil, possibilita o desenvolvimento social, político e étnico de acordo com os valores e concepções específicas e/ou agregadas ao novo sistema cultural formado na atualidade: inter-trans-multicultural.

A *construção de sociedade intelectual* no dizer de S5 faz emergir, portanto, a possibilidade de mudança das *matérias* difundidas na Escola, inclusive de Ciências Sociais. Sendo o intelectual aquele que legitima o saber de uma minoria, o intelectual indígena será o aparelho de informação e construtor de “verdades”- disciplinas - sobre a história dos povos indígenas e, especialmente, dos Terena. Nessa esteira, a expressão *ir além* pode ser deslocada

e corroborar esse efeito de sentido. Entendida como a transposição dessa comunidade, a expressão *ir além* imprime uma ruptura na significação como foco de poder. Evoca uma estratégia de resistência: *construir sociedade intelectual*, intervenção e empoderamento do saber Terena.

O ambiente escolar, então, é reproduzido como o campo dessa possibilidade efetivar-se, onde os Terena podem *ir além*, ora por meio da *faculdade*, ora *formando novas gerações de pessoas que pode ir além de uma simples conclusão de ensino médio (sic)*, embora também possa representar um estágio primário. Esse efeito decorre da expressão *uma simples*, minimizando o papel do *ensino médio* como algo singelo, pequeno dentre as possibilidades da *faculdade*, ser um *intelectual* e *colaborar com a melhoria da sociedade indígena*. *Ir além* ainda deixa emergir o desejo de S5 pela totalidade, pelo transformar-se carne do outro, ter o poder conferido ao branco. Esse atravessamento do outro pela irrupção do Outro se refere à busca pela completude desse “um” subjetivo indígena ilusório.

Na sequência discursiva *momento de análise e elaboração de novas propostas pedagógicas para servir de subsidio para as escolas indígenas*, a Educação Escolar Indígena, num jogo de desconstrução das palavras e (d)efeitos de sentidos, pode ser comparada a um corte de tecido que, apesar de já possuir um molde, precisa de (re)ajustes para (vir) a (ser) uma colaboração e não apenas servir, ter serventia. Esse momento de análise constitui-se como um processo de mão dupla na *elaboração* e na sutura de uma Educação Escolar Indígena específica, intercultural e diferenciada que serve na e à diferença.

O processo de fortalecimento étnico, de ações de respeito aos direitos coletivos e, também, de mudança e autodeterminação pedagógica, pode ser visto pelo enunciado *o momento é isso*. De acordo com Lévy (2005), o ambiente virtual pode desterritorializar uma informação. Isso se deve ao fato de haver um desengate entre a presença-ausência no espaço físico e temporal desse espaço. No entanto, sendo o virtual passível de efeitos, a temporalidade metamorfoseada na sequência discursiva *o momento é isso*, corrobora a afirmação de que essa assertiva cria o efeito de uma duração descontínua, coexistente à realidade física, geográfica e temporal, a virtualização como dinâmica do mundo comum.

Essa construção demarca, portanto, o tempo presente, na urgência do hoje, a contemporaneidade como período de (trans)formação, momento, segundo S5, de *ir além*, de ultrapassar sua atual posição/condição, tempo de exercer atividade intelectual, representando, assim, a nova configuração da Escola indígena Terena como foco de resistência e poder.

As relações de poder são correlações de forças. Nelas, além do poder, encontramos as resistências que, entendidas como a reação dos sujeitos contra as forças que lhe são impostas,

são também situações estratégicas complexas numa determinada sociedade. Onde há poder, há resistência, e sua, rede, assim como a das relações de poder, partem de todos os lados, estão presentes em toda rede e campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2007b). Elas tratam dos pontos transitórios e móveis, são irregulares e provocam comportamentos de grupos e indivíduos.

Acreditando que as resistências geram poder em virtude das desigualdades (FOUCAULT, 2007b), os dizeres acerca do ambiente escolar Terena no espaço digital do blog (re)significam a instituição em questão como local de autodeterminação e organização social, política e étnica, de resistência e também de integração. As imagens advindas do dizer de S5 representam uma Escola que, embora, integracionista e, por isso, assimilacionista, figuram um local de prosperidade.

A exposição do evento *I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS* reforça nossas reflexões acerca da Escola como um novo território de empoderamento indígena. A articulação política promovida por meio do *blog* é, sobretudo, uma nova esfera da manifestação étnica. A tomada de voz dos professores Terena com ensino superior, daqueles que foram *além do ensino médio*, vem habilitando o ambiente como um possível local de (re)construção de práticas discursivas e (re)produção de saberes, antes, ignorados. Tal fato se dá, especialmente, por meio da construção e formação de uma elite intelectual, da qual S5 se posiciona. Instrumento e efeito desse mesmo poder, o professor-intelectual-indígena e também a Escola, a visibilidade, outrora concedida como um modelo de poder soberano, tem seu foco redefinido. As relações de poder possibilitam a inversão do olhar para aqueles infames (FOUCAULT, 2003) e é o *blog* o mecanismo que torna a comunidade Terena extraordinária e, desse modo, perceptível ao olhar do outro, por (su)portar o registro de suas verdades, seus dizeres, sua realidade.

Os dizeres de S4 vêm nos mostrar outros posicionamentos a respeito da Escola. Eles se chocam por dois posicionamentos e acabam por demarcar a Escola como uma estratégia, por meio das respostas de S4, quando questionado: *Há preconceito na escola em relação aos povos indígenas?* e *Qual a importância da escola no seu contexto social e histórico?*, respectivamente:

S4: Sim, principalmente quando se trata da escola indígena. A sociedade vem **observando** que a **conquista** dos povos indígenas **vem acontecendo graças ao sucesso** dessa comunidade **através** da escola, ou seja, muitos indígenas tem tido a **oportunidade de lutar por melhorias para a comunidade graças** à mudança no modo de pensar e agir que vem sendo provocado pela escola.

A escola é uma **ferramenta** importante que as comunidades indígenas podem utilizar para **brigar** pelos **próprios** direitos que vem sendo desrespeitados desde o período colonial. Assim a escola **terá** de fato sua importância para a comunidade, **a partir do momento** que começar a **instigar** os **próprios** indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos, começando principalmente pela implantação das escolas indígenas, que **realmente** valorizem a cultura, as tradições e os costumes do povo. Caso contrário, a escola **sempre continuara** sem nenhuma importância social e muito menos histórico **dentro** das comunidades indígenas. (*sic*)

O primeiro enunciado reitera a discriminação sofrida por causa da Escola indígena, (re)criando efeitos de sentidos da Escola como objeto de progresso da sociedade. Instado a falar da representação do preconceito, S4 é constituído pelo discurso de defesa do ambiente escolar na comunidade, mesmo ao afirmar a existência do preconceito *principalmente quando se trata da escola indígena*.

Ao assumir a identidade indígena por meio da Escola, o sujeito professor indígena, via memória discursiva, traz todo o discurso cristalizado na sociedade dominante: o ideal de progresso, marcado, em especial, pela função escolar. Essa interdiscursividade é irrompida a partir da materialização dos itens lexicais *conquista, sucesso, oportunidade e melhorias*.

A partir dessa manifestação ideológica, cabe problematizarmos a respeito do cruzamento desses dizeres no discurso de S4. Conforme estudos de Bittencourt e Ladeira (2000), uma das justificativas dos Terena para buscar o trabalho nas changas, isto é, atividade canavieira, trazia à baila a impossibilidade do jovem adentrar o mercado de trabalho nas cidades, em decorrência da baixa escolarização:

eles sabem que a changa é o único destino que lhes é reservado, caso queiram construir suas vidas nas aldeias. Sabem também que, com pouca escolarização, estarão competindo em condições de extrema inferioridade num mercado de trabalho nas cidades. A possibilidade de sobrevivência [...] é como prestadores de serviços, trabalhando como empregados domésticos, empregados de comerciantes ou como mão-de-obra para serviços gerais. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 98)

A baixa escolarização é considerada um obstáculo na concretização de uma vida melhor. Com a criação da categoria Escolas indígenas e o reconhecimento de sua interculturalidade, especificidade, diferenciação e bilinguismo, a Educação Escolar Indígena, juntamente aos territórios etnoeducacionais, pauta-se num ensino que prioriza pelas questões culturais e sociais, particulares de cada etnia (BRASIL, 1996; 2007; 2009).

A valorização pela língua materna, aliada a essa nova corrente de pensamento, passou, então, a modificar as relações de trabalho no interior das comunidades. A Escola, outrora, local de integrar, desdobra-se, agora, como local de ensinar, assim, campo de possibilidades

àqueles escolarizados e da transmissão de saberes. Diversas políticas educacionais têm sido desenvolvidas para a formação de professores indígenas, já que um ensino específico pede professores específicos. A formação profissional dos optantes pelo ambiente escolar ocorre a partir das licenciaturas interculturais, licenciaturas indígenas, do magistério e também nos demais modos, como a EaD, por meio do sistema de cotas e outras políticas públicas de inclusão minoritária. A qualificação desses professores é fundamentada num currículo diferenciado, visando ao atendimento das particularidades étnicas.

Retomando a discursivização de S4, notamos que a construção do enunciado se baseia em uma relação de causa e consequência. A mudança no modo de pensar e agir, desencadeada pela Escola, resultou na oportunidade de lutar por melhorias que, por sua vez, desencadeou o sucesso da comunidade e, conseqüentemente, a conquista dos povos indígenas. Assim, temos no dizer de S4 que a Escola produz uma série de efeitos no Estado, que se formulam como estratégias na mudança de status da sociedade indígena, a saber: Escola > pensamentos > ações > oportunidades > melhorias > sucesso > conquista.

Ainda nessa perspectiva, a locução *graças à*, na acepção “com ajuda de”, implica sua complementação por construções positivas. A recorrência dessa expressão sempre após as relações de causa-efeito marcam, portanto, a referência aos aspectos eufóricos da agregação da Escola à sociedade indígena, ou seja, *a conquista [...] graças ao sucesso dessa comunidade e a oportunidade de lutar por melhorias [...] graças à mudança no modo de pensar e agir*. A Escola é protagonista nesse processo, pois é *através* dela que a sociedade indígena modificou suas práticas de *pensar e agir*, isto é, segundo Ferreira (2000, p. 77), atravessa “de um lado a outro (corpo, espaço)”, atravessa a subjetividade deste indígena, fazendo-se corpo (ECKERT-HOFF, 2008).

Ao discorrer sobre os resultados da inserção da Escola na comunidade indígena, *muitos indígenas tem tido a oportunidade de lutar por melhorias para a comunidade [...]*, verificamos o caráter de evolução e crescimento atribuído à Escola. É nesse viés que examinamos o entrecruzamento dos dizeres dos PCN ao atribuir a função de desenvolvimento tecnológico e social à Escola. Embora permaneça o discurso progressista, S4 deixa escapar efeitos sobre o olhar a que é submetido. No enunciado *a sociedade vem observando que a conquista dos povos indígenas vem acontecendo* é a justificativa utilizada pelo sujeito professor indígena para o preconceito vivenciado. Não se trata deles, isto é, do ser indígena, mas do que lhes foi dado: *oportunidades e melhorias para a comunidade*. Os olhares vigilantes da *sociedade* – do branco -, por meio da *observação (a sociedade vem observando)*,

examinam com atenção (FERREIRA, 2000, p. 540), acompanham o desenvolvimento *dos povos indígenas*.

Problematizar os dizeres que atravessam a escrita de si do professor indígena possibilita-nos a compreensão do que o atravessa e o (trans)forma, de quê e o quê constitui a sua formação (ECKERT-HOFF, 2008). Dessa perspectiva, ao constataremos momentos de identificação desse sujeito professor indígena que fala por si, e por uma coletividade, em *povos indígenas, comunidade e muitos indígenas*, presenciamos uma identidade cindida, construída pela imagem do vencedor, pois *a conquista [...] vem acontecendo*, juntamente ao *sucesso* e da imagem do guerreiro, tanto ao *lutar por melhorias*, quanto pela FD bélica, materializada pelas escolhas lexicais *conquista* e *luta*.

Nessas constatações, também notamos que S4 constitui-se pela Escola. Seus dizeres (re)produzem-na como um local de progressão e desenvolvimento social-estratégico, mas resta-nos ainda problematizarmos o segundo enunciado.

Em continuidade, a resposta de S4, sobre a importância da Escola no contexto indígena, vem constituída de pontos de tensão e contraditoriedade. A metaforização do item lexical *escola* como uma *ferramenta*, oferece-nos a primeira imagem da Escola. Isso porque a utilização de um substantivo para nomeá-la é, também, oferecer a ele um olhar, uma representação construída no nosso imaginário. Nessa esteira, segundo o dicionário, “ferramenta” é um instrumento (FERREIRA, 2000, p. 346), isto é, algo que serve na execução de um trabalho. Que trabalho seria esse?

Para S4, um *importante* trabalho: o estratégico; isso pode ser (re)significado a partir dos efeitos de seu dizer. Constituídos numa (con) fusão entre o discurso legal – constitucional, pedagógico, o discurso histórico, o discurso bélico e o discurso étnico, nos dizeres do enunciador, a representação de Escola e da função escolar são pautadas entre o local de assimilação e o de articulação político-social. Imbricados, esses discursos apelam pela efetividade dos direitos indígenas e o respeito às diferenças.

O discurso de S4 vem (re)significar, a partir da análise da repetição de alguns itens lexicais, como *brigar* e *brigarem*. Eles ilustram um dos conflitos apresentados pelo enunciador: a imposição de uma instituição que não pertence às comunidades indígenas, aliada ao desrespeito dos seus direitos, no geral. O sujeito professor Terena, então, determina a Escola como *uma ferramenta importante [...] para brigar pelos próprios direitos*. Segundo Ferreira (2000, p. 116), entendemos “brigar” como disputar por alguma coisa, embora o desdobramento de efeitos de sentidos invoquem, principalmente, os bélicos, pela memória

discursiva, dos dizeres sobre o *período colonial* (*Brigar pelos próprios direitos e instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos*). Essa é a função escolar para S4.

No entanto, a representação de Escola, em seus dizeres, advém de um outro local: o da assimilação. Aqui entendemos como assimilação a tentativa de tornar indivíduos semelhantes. Trata-se, sobretudo, de homogeneização, padronização e, por conseguinte, de apagamento de especificidades e diferenças. Diversos foram os modos de assimilação dos povos indígenas no Brasil: a pacificação, a conversão, a catequese, entre outros. O que todos têm em comum são conflitos de ordem cultural-ideológica, na fronteira entre o velho e o novo.

Em linhas gerais, no período que designamos por “Contemporaneidade”, a educação estatal proposta pelo Serviço de Proteção ao Índio aos Terena, e demais etnias, deu continuidade às práticas políticas do período colonial, nas quais o processo de assimilação podia ser visto no “adestramento” de silvícolas, na prática de conferir civilidade àqueles “da selva” (BRASIL, 1973). Estes objetivos tinham como meta integrar os indígenas a partir da adaptação às novas formas de (sobre)viver: uma nova língua, religião, crença, costumes e tradições (BRASIL, 2007). Desse modo, a Escola ainda hoje tem perspectiva assimilacionista, dada a sua função sistemática e um regime disciplinar, que funcionam individualizando sujeitos, já que todos àqueles sujeitos ao controle passam a ser individualizados (FOUCAULT, 1987).

Voltando à problematização da materialidade linguística e possíveis efeitos de sentido nessa discursivização, a construção verbal *terá* e a expressão temporal *a partir do momento que* remetem a um tempo futuro, situando o enunciado como algo que ainda não aconteceu. Nesse sentido, uma Escola com ensino específico, intercultural, diferenciado e bilíngue, direito assegurado desde 1996 pela LDB (BRASIL, 1996), ainda não se concretizou: essa situação que não se efetivou e, posto assim, não existiu, apresenta o choque entre a realidade e a expectativa do enunciador.

Pelos dizeres, o enunciador marca uma realidade para seus povos: *a escola sempre continuara sem nenhuma importância social e muito menos histórico dentro das comunidades indígenas*. Nessa discursivização, o advérbio temporal *sempre* produz o efeito de continuidade, frequência e constância da ação, isto é, se a Escola não *brigar* e não *instigar*, isto é, não possuir uma função política, de autoafirmação étnica pelos *próprios direitos*, partindo dos *próprios indígenas*, ela *continuará* sem valia (FIORIN, 2005; NEVES, 2000). Essa construção verbal denuncia a imagem da Escola da realidade, pois se *continuar* implica o prosseguimento de uma ação, sabemos que essa ação já se realiza: trata-se de algo *sem nenhuma importância social [...] e histórico (sic) dentro das comunidades indígenas*. A

ênfase dada pelo advérbio espacial *dentro* emerge a condição específica e diferenciada dessa situação. A Escola do branco (fora) é diferente das necessidades das Escolas indígenas (dentro), na qual S4 está inserido (FIORIN, 2005; NEVES, 2000).

Escolas indígenas, que realmente valorizem a cultura, as tradições e os costumes do povo, uma ferramenta [...] para brigar pelos próprios direitos e [...] instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos, compreendem as expectativas do enunciador S4, marcadas, sobretudo, pelos efeitos do advérbio modalizador *realmente*. Para Neves (2000, p. 244), o item expressa uma intervenção do falante na definição da validade e do valor e, no caso de *realmente*, confere efeito de verdade aos fatos, algo fora de dúvida. Diante disso, ele irrompe como um lapso, uma tentativa falha de afastamento do sujeito ao seu dizer, de conter os sentidos que lhes escapam ao não falar por um eu, ou um nós, mas, sempre, por uma pessoa subvertida.

Para Fiorin (1996), a embreagem actancial constitui-se como um mecanismo de neutralização da categoria de pessoa. Ao utilizar *comunidades indígenas, muitos indígenas, comunidade e povos indígenas*, o enunciador S4 afasta-se do enunciado por meio do emprego de um substantivo - terceira pessoa do plural/singular, no lugar da primeira pessoa plural/singular, com vistas a uma maior objetivação do dizer. Esse eu-nós escamoteado no discurso por meio do eles/ele constitutivos da enunciação e nos substantivos enunciados, subvertem-se, para “ênfatizar o papel social em detrimento da individualidade” (FIORIN, 1996, p. 100) e conjectura uma debreagem enunciativa anterior, uma tentativa de contenção dos sentidos, de eliminação das marcas de enunciação do texto. Por tal motivo, acreditamos que S4 (e outros já analisados) faz sua escrit(ur)a, ou seja, uma escrita em que se inscreve, pela coletividade, o que reforça a nossa compreensão acerca da constituição identitária desse sujeito professor Terena.

Contudo, os dizeres da tradição, cultura, costumes de um povo, evocam a ilusão de S4 como portador de uma identidade única, que não se cinde. Os caminhos discursivos de S4 sobressaltam-nos a sua identificação como o sujeito da origem, iludido pela crença na unicidade subjetiva, na integralidade e pureza. Como aquele que não se constitui pelo outro, não foi atravessado e (trans)formado, portanto, híbrido.

As mesmas vozes que nos levam para esses efeitos de sentidos, gestos de interpretação, ou seja, S4 como sujeito desejante da origem, também nos levam ao rompimento com a possibilidade de existência de uma Escola originalmente indígena. Esses ideais foram cedidos pelo branco, o direito lhe foi atribuído, pois pertence a uma sociedade de direito. A Escola sequer é fruto de sua organização cultural e, mesmo que fosse, seria

impossível conter seus sentidos ao envolver subjetividades. As representações de S4 sobre a Escola, portanto, caracterizam-na como espaço de assimilação, enquanto não efetivarem os direitos assegurados pela lei, e como lugar de articulação e de estratégia, no desenvolvimento das especificidades.

Constatamos que as representações da Escola para os sujeitos professores Terena, em S5 e S4, atravessam os dizeres das práticas sociais e discursivas da exclusão, na perspectiva integracionista e assimilacionista. Contudo, nos mesmos dizeres, já vemos ilustrada uma Escola (re)configurada, aos poucos sendo (trans)formada em local estratégico de organização política, social e autoafirmação étnica, num modo de resistência aos locais e posições que lhes são (con)cedidas pelo branco, lugares sempre na margem.

Essa rede de dizeres tramada pelas representações de si – do professor Terena sobre si, por meio das representações do outro, imagens do branco e suas instituições, e das representações da Escola, permitiram costurarmos as imagens de si por meio das figuras discursivas do outro e vice-versa. Por conjugarmos tais imagens e constituirmos (con)figurações na produção identitária do professor Terena com formação em ensino superior, atribuídas na (con)fusão entre o *auto* e o *alter*, essa escrita também (re)construiu, inscreveu e (trans)formou (outros) sentidos de uma escrita de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, estudamos a produção de identificações do sujeito professor indígena Terena, com formação superior e situados na região de Miranda, no estado de Mato Grosso do Sul, a partir dos eixos de representações de si, do outro e do ambiente escolar. Ao problematizarmos a constituição identitária desses sujeitos nas escrit(ur)as de si, verificamos que, ao e(in)creverem seus textos na ordem discursiva, seus dizeres se cindem em várias vozes, desencadeando imagens do indígena, do branco e da Escola. Desse modo, confirmamos nossa hipótese de que a Escola e o ambiente virtual – blog – constituem dois novos territórios de afirmação étnica e organização política para essa comunidade indígena e que esses lugares podem ser tomados como matriz de uma subjetividade indígena porquanto (re)construções de um outro branco e de um outro de si.

Ao considerarmos a articulação entre discurso e relações de poder, entendemos que as representações desencadeadas são significativamente produtivas, pois são focos e efeitos de um poder instável e móvel. O discurso, atrelado às condições históricas de sua produção, à uma memória discursiva composta de interdiscursos e à subjetividade, provoca efeitos de sentidos diversos, irrompidos pelo fio discursivo, que dizem respeito à constituição do sujeito professor indígena Terena, no espaço papel-tela, em um movimento comunitário, angustiado na incompletude de sua subjetividade, que evoca, clama pelo outro, caracterizado nos dizeres dos sujeitos professores indígenas pela supremacia.

Movido por esse desejo pelo outro, o sujeito professor Terena com formação superior (S1, S2, S3, S4, S5 e S6), no espaço papel-tela, apropria-se de uma alteridade, constituindo-se como um sujeito múltiplo, atravessado pela presença-ausência de diversas identificações. Seus dizeres deixa emergir sua heterogeneidade, esboçando as imagens do outro, a partir de discursivizações que escapam ao controle da subjetividade. Nessa movimentação, a subjetividade se (re)compõe sempre pelo mesmo e pelo diferente, pelos outros que habitam o corpo – o *córpus* –, as palavras.

A escrita de si como construção de uma imagem de si para si e para o outro, desencadeiam uma (con)fusão entre a autoimagem e a alterimagem. Pelas frestas da linguagem (d)efeitos de sentido escapam pela incompletude de suas representações. Ora, é nessa tentativa de afirmar-se um, que esses sujeitos se cindem, suturando uma falta intangível por meio das tramas discursivas. Essa (des)construção de si, de “eus” pelo discurso, constitui-

se por um (r)emendar-se nas projeções de outros infinitos. Desse entrecruzamento, numa série de dizeres resultantes de ilimitadas (trans)formações discursivas, o sujeito professor indígena, como um sujeito camaleônico, deixa pontos de identificação emergirem, sendo eles conferidos às representações do cidadão, do povo, do urbanizado, do silvícola e outras.

Dessa perspectiva, o tecido que sustenta os dizeres dos professores Terena com formação em nível superior é bordado por meio dos dizeres do capitalismo, da guerra, dos documentos oficiais, da história e outros. Tais dizeres tornam audíveis os já-ditos sobre as questões étnicas e multiculturais, atribuídos e atrelados via memória discursiva. Essa multiplicidade de vozes, vindas de locais diversos, como das FDs capitalista, legal, histórica e bélica, portanto, (rea)firmam efeitos de identificação contraditórios, entendidos como o hibridismo e a fragmentação dos sujeitos.

O cenário (pós) moderno que incide esta pesquisa é caracterizado por essa instabilidade identitária e pela facilidade de acesso e rapidez em que as informações circulam. O advento da internet compreendeu o envolvimento de aspectos cotidianos da experiência (pós) moderna, como o desenvolvimento global, a ascensão tecnológica e a necessidade da comunicação. Essas características reforçaram à (des)estabilização de fronteiras nos enunciados do blog *Terena Digital*, desencadeando uma desterritorialização dos sujeitos, uma mudança produtiva na virtualização dos corpos e uma (re)configuração do espaço social. O espaço virtual pode ser compreendido como um novo mecanismo de poder, por criar uma outra forma de vigilância, ora pela visibilidade na exibição de si, bem como pelo suporte de táticas discursivas de empoderamento e resistência dos professores Terena.

A relação entre mídia e poder está correlacionada aos modos pelos quais os sistemas político, cultural e econômico das sociedades em questão se entrecruzam. Em um fenômeno de espetacularização de si e do outro, os sujeitos professores indígenas, nesse processo movediço e espaço (in)definido, articulam imagens de si, que só podem ser observadas se relacionadas à exterioridade que as constituem.

Envoltos por um processo de luta pelos direitos indígenas, tais sujeitos buscam pela (re)adequação diária dos princípios da Educação Escolar Indígena. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), os processos próprios de aprendizagem e a utilização da língua materna foram assegurados, juntamente ao fortalecimento das práticas sociais e culturais de cada comunidade indígena. Dessas considerações, diversos outros documentos legais foram criados, com vistas a proporcionar um ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue aos povos indígenas, e, assim, aos Terena da região de Miranda - MS.

Desse modo, as questões relacionadas à escrita de si, da história de vida desses professores Terena, sujeitos desta pesquisa, estão fundamentalmente imbricadas nos discursos sobre a escolarização, da questão territorial e a respeito das diferenças. Ao exporem suas subjetividades pelos questionamentos e exposições no virtual, as *representações de si* evocadas foram delineadas por autoimagens do indígena em retratos do indígena urbano, civilizado, cidadão, agrário, da origem, silvícola, batalhador, excluído, bom selvagem, brasileiro, povo, mítico, diferente e escolarizado.

Retomando o processo analítico no primeiro eixo do terceiro capítulo, abordamos as representações do indígena sobre si mesmo, por meio dos dizeres e dos equívocos de S1, S3 e S5, e temos, portanto, o produto da primeira pergunta de pesquisa: quais as representações que os professores indígenas fazem de si?

Discorrendo sobre sua vida, S1 entrelaça-se nas marcas de ilusão da unidade subjetiva, criando efeitos de veridicção, e deixando irromper o sentimento de pertencimento. Por meio da questão territorial, linguística e o desejo do outro, o sujeito professor Terena S1 esboça as imagens do silvícola, do agrário, sujeito da origem, bom selvagem e também urbano e excluído, apoiando-se nos discursos econômicos, constitucionais, ao escrever, e se inscrever, a forma pela qual a realização de sua formação superior se deu e sobre sua condição indígena.

Essas representações reforçaram a figuração do indígena cidadão, brasileiro, povo e batalhador, desenhado pelas considerações acerca do entre-lugar das línguas e culturas, transitado pelas identificações de S3, entre efeitos de similaridade e diferença, com relação ao outro branco. No enunciado de S5, construído no espaço-tela, as representações vão ao encontro das já afirmadas, mas sobrepõem ainda a imagem do indígena mítico, sujeito da tradição que, embora desejante de uma natividade, se configura numa dupla pertença e, desse modo, se apresenta diferente, incorporado, familiarizado e pertencente a uma escolarização indígena além da própria educação.

O ambiente blog, como espaço público de exposição de aspectos particulares, pode veicular assuntos da especificidade indígena e, por isso mesmo, possibilitar a irrupção e respectiva legitimação de novos saberes, por meio dos seguidores/leitores da página, dando volume a uma voz, antes inaudível.

No item seguinte, no mesmo capítulo, buscamos a resposta para quais imagens irrompem acerca do branco e, assim, abordamos as *representações do outro*. Constatamos que tais imagens são materializadas pelo atravessamento dos discursos hegemônicos, dos regimes/políticas de verdade e do poder disciplinar, conferidos não apenas às instituições, mas, sobretudo, por focos locais e estratégias globais. Nas representações dos enunciadores

S4, S2, S6 e S1, na escrita de si, vazam representações do outro branco, como o tirano, soberano e injusto, patriarca, preconceituoso, respectivamente.

Essas representações do outro branco são atribuídas não apenas a sujeitos, mas às instituições que, conforme esta pesquisa, silenciam, por diversos efeitos, a irrupção do outro branco, de modo a impossibilitar, isto é, apagar o posicionamento discursivo dos enunciadores em determinados lugares indesejáveis. No entanto, o cruzamento da materialidade linguística com a enunciação produz equívocos e (d)efeitos são manifestados, como no caso da representação desvelada de S6, num posicionamento discursivo do colonizado, em confronto com a alteridade. As FDs bélica, histórica, econômica, educacional, fundamentam, via memória discursiva, a interdiscursividade constitutiva dos dizeres dos sujeitos professores Terena com formação em ensino superior, atrelada, fundamentalmente, à falta que preenche/escorre de seus vazios identitários.

As manifestações de e(in)scritura de si e do outro e, também, das alteridades do mesmo irrompem, portanto, marcas de exclusão e de resistência, conferidas por meio de dizeres de e sobre o apagamento, a minorização, a estereotipação e a marginalização que integram a constituição identitária dos sujeitos. Esses sujeitos constituídos e constituintes de um contexto histórico, marcado pela subordinação dos povos indígenas, vêm sendo (trans)formados e vêm transmutando suas relações sociais.

Marcadas pela diferença, as projeções identitárias dos sujeitos professores Terena apontaram à constituição de novos territórios indígenas: a escola e o blog *Terena Digital*. O ambiente blog, enquanto *cidade web*, media a contradição de discursos hegemônicos, a visibilidade e a emergência da voz da comunidade Terena e, ainda, promove a saída da anormalidade e a chegada da fama, sob a perspectiva foucaultiana. Estes efeitos foram conferidos na interpretação do enunciado de S6, no segundo eixo, pois os dizeres ali disseminados, marcados por uma linguagem formal, passaram a valer como testemunho de uma realidade, rompendo um não-lugar (do anormal - indígena - infame) para um lugar extraordinário. A escrita no blog apresentou-se, assim, como um território de experimentação do olhar e um exercício de alteridade que aproximam, embora discursivamente, os sujeitos dos outros.

Com relação ao modo que o sujeito professor Terena representa o ambiente escolar, construímos a seção que tratou das *representações da Escola*. Verificamos que o ambiente escolar indígena Terena, visto na terceira subseção do capítulo de análise, passou a funcionar como um local de autodeterminação e organização social, política e étnica, local da resistência e também da exclusão. As imagens da Escola como um local de assimilação/integração ainda

perpassam o corpo dos sujeitos 5 (S5) e 4 (S4), e desdobram-se em dizeres acerca da não efetivação dos direitos indígenas e sobre a continuidade de práticas exclusivas dentro desse ambiente. Entretanto, a Escola é também figurada como um local de prosperidade, visto que, ali, S5 materializa uma estratégia de inclusão/empoderamento do Terena na sociedade majoritária - a partir da formação de intelectuais Terena, eles poderão conquistar melhores empregos e mais respeito no meio intercultural onde (con)vivem. Vemos, para esses efeitos, a reiteração de dizeres progressistas, constitucionais, étnicos, invocando, em S4, a Escola como um mecanismo de desenvolvimento das especificidades, representa-se como lugar de articulação estratégica dos Terena, embora (des)vela uma não passividade da comunidade em face das imposições da Escola do e para o branco.

Pudemos compreender que há marcas de pertencimento e empoderamento nos dizeres do professor Terena. Após a implantação dos direitos indígenas, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e demais documentos, houve uma realocação cultural da instituição escolar em muitas etnias, pois a resistência à Escola do “branco” e ao ensino da língua indígena se transformou, por meio dessa mesma Escola e da utilização da própria língua, em uma forma efetiva de resistência às ações governamentais impostas. Desse modo, verifica-se que a Escola na condição de um local de apagamento, exclusão e dominação, passou a ser um local de fortalecimento cultural e organização política da comunidade, ou seja, o local de (re)produção de suas vozes.

Esta pesquisa em seu percurso analítico oportunizou ao professor Terena, com formação em nível superior, o falar de si, possibilitando um outro olhar sobre a subjetividade e os novos territórios indígenas, contribuindo para deslocamentos e rupturas no imaginário social acerca dos povos indígenas. Enfim, a partir da (re)significação de seus “próprios” discursos, sempre discursos O/outros, (re)construímos os trajetos interstícios que constituíram a subjetividade dos sujeitos professores Terena e tornaram-se corpo, sangue e pele dos mesmos. Esperamos que as problematizações registradas aqui, acerca dessa “demarcação” de novos territórios indígenas, contribuam para que as vozes dos Terena se façam audíveis, especialmente no que dizem respeito aos direitos e saberes indígenas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

ARAÚJO, Inês L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, R. G. (org.) *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 89-104.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. de Pfeiffer, C. R. et al. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de estudos linguísticos*, n. 19. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 25-42.

AZANHA, Gilberto. *Os Terena*. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

AZANHA, Gilberto; LADEIRA, Maria E.. *Terena*. 2004. Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Disponível em: <<pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/print>>. Acesso em 07 de julho de 2013 às 18h09min

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRETO, Helder G. *Direitos Indígenas: vetores constitucionais*. Curitiba: Juruá, 2011.

BARROSO-HOFFMANN, Maria; LIMA, Antonio C. S. (orgs.) *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2007.

BARROS, Diana L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mitos e ironias do virtual e da imagem*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENITES, Flávio R. G. Imigração, território e identidade: apontamentos teóricos para se pensar o fenômeno migratório. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. *O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 85-108.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Mirian Ávila et all. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe M; LADEIRA, Maria E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria R.V.; BARONAS, Roberto L. (orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 19-35.

BRANDÃO, Helena H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002.

_____. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C. & ATIK, M. Luiza G. (orgs.) *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003. Disponível em: << <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand005.pdf> >>. Acesso em 16 de fevereiro de 2013 às 15h37min.

BRASIL. *Estatuto do índio*: Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Congresso Nacional, 2000.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n^{os} 1/92 a 35/2001 e pelas emendas constitucionais de revisão n^{os} 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Escolar Indígena*: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/Secad, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto n^o. 6.861*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRUNO, Fernanda. Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação. In: *Revista FAMECOS*: mídia, cultura e tecnologia. Brasil, n. 24, 2004. p. 110-124. Disponível em: <<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/390/319>>> . Acesso em 25 de junho de 2013 às 17h24min.

CARDOSO, Silvia H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica (FALE), 1999.

CARVALHO, Paulo S. R. *Gramática aplicada*. 28.ed. Academia de Cultura do Paraná, 2009.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1999.

CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, N. 15, 1999. p. 385-417.

CORACINI, Maria J. (org.) *Identidade & discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria J.; UYENO, Elzira. Y.; MASCIA, Márcia. A. A. (orgs.). *Da letra ao pixel e do pixel à letra*: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

COSTA, Claudia L.; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. In: *Revista Estudos Feministas*. vol.13, n 3. Florianópolis: set/dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-026x2005000300014&script=sci_arttext>>. Acesso em: 12 de agosto de 2013 às 16h49min.

COSTA; Graciely C.; SANTOS, Mirian. Entre “ ”: falta e excesso na relação com o silêncio. In: *Revista Línguas*. 30. ed. Vale do Sapucaí: jul/dez 2012. p. 101-112 Disponível em: <<<http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo6.pdf>>>. Acesso em 15 de janeiro de 2014, às 13h12min.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DIAS, Cristiane. *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. São Paulo: Hucitec, 2012.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. (Re)buscando Pêcheux: algumas reflexões (in)certas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 125-128.

ECKERT-HOFF, Beatriz. M.; CORACINI, Maria. J. R. F. (orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa* 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

_____. *Dicionário eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Positivo Informática, 2004.

FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORIANI, Adriano; MORIGI, Valdir J. Circuitos comunicativos e construção da cidadania no ciberespaço: tramas do sentido em redes de weblogs. In: *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*. Brasil, n. 30, 2006. p. 107–114. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/496/419>>> . Acesso em 25 de junho de 2013 às 13h58min.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. Trad: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: <<<http://cineclubedecompostela.blogaliza.org/files/2010/09/Foucault-Deleuze-Os-Intelectuais-e-o-Poder.pdf>>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013, às 22h48min.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel B. (org.) *Ditos & escritos: estética - literatura e pintura, música e cinema*. vol III. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. p. 264-298.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. *A ordem do discurso*. 12. ed. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. A vida dos homens infames. In: *Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. Método. In: _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. p. 102-113.

_____. O intelectual serve para reunir as ideias, mas seu saber é parcial em relação ao saber operário. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 87-89.

GREGOLIN, Maria R.V. et al. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 09-34.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUERRA, Vânia M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUERRA, Vânia M. L.; SOUZA, Claudete C. Entre o discurso e a identidade: a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. *O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 37-66.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Péricles Cunha. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 13-38.

HORNBERGER, Nancy. “Voz y Bilingüidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní y Maorí”. *QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilingüe*. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ, 2005. p. 119 - 136.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<www.ibge.gov.br>>. Acesso em 29 de Julho de 2013 às 8h12min.

INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: _____; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 183-194.

ISA. Instituto Socioambiental. *Povos indígenas no Brasil*. 2006. Disponível em: <<www.socioambiental.org>>. Acesso em: 1º de agosto de 2013 às 9h29min.

KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 2005.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *Discurso indígena: aculturação e polifonia*. Dourados, MS: UFGD, 2009.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MAMANI, J.C. Política y planificación lingüística desde el control cultural de las minorias étnicas: algunos fundamentos. *QINASAY*. Revista de Educación Intercultural Bilingüe. N.2., 2004. p. 83 - 98.

MARCHWICZ; Rosa M S; DURIGAN, Marlene. Com a palavra, os índios: uma introdução ao estudo das representações no mundo Terena. In: ROSA, Andrea M.; MARQUES, Cíntia, N.; SOUZA, Claudete, C. DURIGAN, Marlene. (orgs.). São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 69-96.

MARQUES, Cíntia N.; CAMPOS, Márcia. Processo de (des)territorialização terena: do chaco aos aldeamentos atuais. In: ROSA, Andréa Marques; MARQUES, Cíntia; Nardo; SOUZA, Claudete Cameschi de; DURIGAN, Marlene (org.). *Povos indígenas: reflexões interdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 111-127.

MASCIA, Márcia A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado, 1999.

_____. *Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 2003.

NEVES, Maria H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NINCAO, Onilda S. *Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola*. (Dissertação de mestrado). 181 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

_____. “*Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo*”: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. 222 f. (Tese Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. (orgs.) *Culturas do contemporâneo: projetos locais/leituras globais*. Campo Grande: UFMS, 2010.

OLINTO, Heidrun K. Construção identitária na ótica da transdiferença. In: MOITA LOPES, Luiz P.; BASTOS, Liliana C. (org.) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsito*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 25-48.

OLIVEIRA, Roberto. C. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

OLIVEIRA, Marineusa; REIS, Raquel. Identidade, educação e cidadania: a representação visual da criança indígena no referencial curricular nacional para as escolas indígenas. In: *Anais CIELLI*. Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <<<http://www.cielli.com.br/downloads/593.pdf>>>. Acesso em: 21 de agosto de 2013 às 11h07min.

ORLANDI, Eni P. *Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *O que é linguística*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75-88.

PALACIOS, Marcos. A Internet como mídia e ambiente: reflexões a partir de um experimento de rede local de participação. In MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres P. *S. Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Humanitas, 2006. p. 229-244.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Péricles Cunha. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 311-319.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Péricles Cunha. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 163-252.

PORTO, Alessandra M. *Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores terena*. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012 (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, Paula J. Blogs: sentimentos em rede compartilhados na pós-modernidade. In: *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*. Brasil, n. 22, 2003. p. 73–82. Disponível em: <<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/235/179>>> . Acesso em 25 de junho de 2013 às 22h34min.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SICHTA, Inge. “Que hacemos para las lenguas indígenas? Qué podemos hacer ? Que debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística”. In: *QINASAY Revista e Educación Intercultural Bilíngüe*. N.3. Cochabamba, Bolívia: PROEIB Andes/GTZ, 2005. p. 161-182.

SILVA, Ana Lúcia G. Desafios e perspectivas interdisciplinares na formação de educadores indígenas: reflexões sobre sentido e valor da pesquisa nas relações entre interculturalidade/arte e educação. In: ROSA, Andréa Marques; MARQUES, Cíntia; Nardo; SOUZA, Claudete Cameschi de; DURIGAN, Marlene (org.). *Povos indígenas: reflexões interdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 207-220.

SILVA Denise; SOBRINHO, Maria de Lurdes E; Educação Escolar Indígena na Aldeia Cachoeirinha, Miranda/MS. In: ROSA, Andréa Marques; SOUZA, Claudete C.; SILVA, Denise. *Povos Indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 57-74.

SOUZA, Claudete C.; MARQUES, Cíntia N. Memória Terena: História e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência. In: ROSA, Andréa Marques; SOUZA, Claudete C.; SILVA, Denise. *Povos Indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural*. Campo Grande, MS: UFMS, 2010. p. 117-130.

TAUNAY, Visconde de (Alfredo d'Escragolle). *Entre os nossos Índios: Chanés, Terenas, Guanás, Laianas, Guatós, Guaycurus, Caingangs*. São Paulo: Museu Paulista, 1931.

_____. *A Retirada da Laguna: Episódio da Guerra do Paraguai*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

VIEIRA, Jorge Luiz G. *Desenvolvimento local na perspectiva Terena de Cachoeirinha, Miranda/MS*. (Dissertação de mestrado). 116 f. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

VIEIRA, Marcos A. M. A subjetividade e a análise dialógica do discurso. In: BARONAS, Roberto. L. B.; COX, Maria. I. P.; DIAS, Marilda F. (org.) *Estudos em ciências da linguagem: diálogos, fronteiras, limites*. Cáceres: Unemat, 2008.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: Memorial Descritivo

PÁGINAS DA VIDA

Minha busca pelo curso de Letras foi impulsionada por minha paixão precoce pela leitura e pela língua inglesa, desde os 11 anos de idade. No ano de 2008, logo após o término do Ensino Médio, passei no vestibular de primeira e iniciei meus estudos no curso de Letras, com habilitação em português e inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (CPTL). Entrar em uma Universidade Federal foi a realização de um grande sonho. Poder estudar em um lugar bem conceituado representava o orgulho de toda a minha família e início de um novo sonho.

Morava na cidade de Andradina, município vizinho de Três Lagoas, cerca de 40 quilômetros. Trabalhava, durante o dia, como caixa e telefonista em uma concessionária de automóveis. Após o expediente, tinha de encarar o ônibus até a faculdade e era naquele percurso que relia os textos ou tirava um cochilo antes das aulas. Essa rotina, no entanto, ficou muito cansativa para mim. Chegava quase a 1 hora da manhã da faculdade e acordava às 6h para trabalhar.

Assim, após uma crise gástrica e constantes alergias psicossomáticas, deixei o trabalho na concessionária e iniciei um estágio remunerado em um centro de educação infantil. Trabalhei na creche durante um ano. Ali, aprendi a ser mãe, tia e professora. Meio período do dia, das 7h às 13h, dividia o carinho e incentivo recebido de minha família com crianças extremamente carentes. Encontrei pessoas muito especiais em minha vida, pessoas que, com simples palavras, me incentivaram a ir adiante e me apresentaram o poder de transformação social por meio da educação.

Em 2010, passei a residir no município de Três Lagoas, devido a oportunidade de uma vaga de estágio em Educação Ambiental, na empresa Fibria. Tal acontecimento me deixou extremamente feliz, pois, desde o início do curso, via a necessidade de me aproximar da cidade e, conseqüentemente, da academia.

Dessa forma, no terceiro ano fui convidada pela professora Vânia Maria Lescano Guerra, após indicação da Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, a

participar como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFMS no projeto *O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: Análise documental e midiática da luta pela terra*, com o plano de trabalho intitulado *A identidade discursivo-cultural indígena: Poder e resistência pela terra em Mato Grosso do Sul*. A partir de então, pude entender os desdobramentos dos sentidos advindos da materialidade linguística, que me possibilitaram a desconstrução de discursos cristalizados, compondo minha formação crítica e intelectual mediante o conhecimento dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, de linha francesa, que daria início ao real objetivo da trajetória-memória aqui descrita.

Em 2011, ano final de minha graduação, decidi que o caminho a ser trilhado em minha vida consistia na carreira docente acadêmica, não mais na língua inglesa que, hoje, metaforicamente, encaro como uma porta que me abriu, e ainda me abre, (um) mundo(s) inteiro(s) de novas possibilidades a serem descobertas: o mundo da linguagem, dos sentidos, da informação, do (re)conhecimento. Para isso, apesar de ter tido durante todo esse processo uma intensa admiração pela literatura, passei a dedicar meus estudos a fim de prestar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, com ênfase em Estudos Linguísticos. Alimentada por esse desejo, me matriculei na disciplina optativa da graduação de Análise do Discurso e intensifiquei minha leitura e dedicação.

Ainda nesse entremeio, participei do evento *II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO)*, intitulado *As pesquisas em Letras: Diversidade e Ensino*, que se realizou entre os dias 24, 25 e 26 de agosto de 2011, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, no qual apresentei a comunicação oral *Resistência pela terra em Mato Grosso do Sul: identidades e discurso*, na sessão coordenada, e o painel *A identidade discursivo-cultural indígena: Poder e resistência pela terra em Mato Grosso do Sul*, trabalhos advindos do meu projeto de iniciação científica. Tais experiências me possibilitaram significativas reflexões acerca das causas indígenas em pauta; problemas, dados e fatos que nos rodeiam, nos constituem, mas que, na maioria das vezes, são escamoteados por discursos hegemônicos de região para região. Derivado desses trabalhos foi publicado o artigo também denominado *A identidade discursivo-cultural indígena: Poder e resistência pela terra em Mato Grosso do Sul* em coautoria com a professora e minha orientadora Vânia Maria Lescano Guerra, nos Anais do II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO).

Compareci ao *XII Encontro de Iniciação Científica* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em novembro de 2011, evento promovido pela Coordenadoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em Campo Grande - MS. Lá, apresentei o trabalho

final de minha pesquisa: *A identidade discursivo-cultural indígena: Poder e resistência pela terra em Mato Grosso do Sul* e pude ver/ler como as questões indígenas e demais causas minoritárias, discutidas ainda timidamente, ganhavam força e espaço na academia do estado que possui a segunda maior população indígena no país.

Para o processo seletivo do mestrado, optei pela linha de pesquisa *Discurso, subjetividade e ensino de línguas*, composta, até então, pelas professoras doutoras Vânia Maria Lescano Guerra, Celina Aparecida Nascimento, Onilda Sanches Nincao e Claudete Cameschi de Souza, pois na infinita busca subjetiva pela completude, (re)descobrir os sentidos me permitia sentir uma certa inteireza. Após momentos de nervosismo, angústia, novos ataques gástricos e crises de choro-dor em cada etapa de preparação e de provação (avaliação para os professores), fui aprovada no processo seletivo. Muitos choros-risos se seguiram, aliados a inúmeras comemorações e felicitações da minha família e meus amigos.

Mestranda, seria orientada pela Profa. Dra. Onilda e reformularíamos o projeto. No entanto, continuaria a trabalhar a questão indígena, agora dos Terena de Aquidauana – MS. Meu projeto posteriormente seria intitulado *Representações de professores Terena sobre o Projeto Bilíngue Raízes do Saber*, no qual buscaríamos pensar os fatores que desencadearam o insucesso de uma política linguística nas Escolas das aldeias indígenas daquele município, a fim de contribuirmos à reflexão e fortalecimento das ações da comunidade Terena para a Educação Escolar Indígena.

Com o início do ano letivo de 2012, definimos a minha grade curricular de créditos. Cursei, no primeiro semestre, Políticas Linguísticas, sob a responsabilidade da professora Onilda, Análise do Discurso, com a professora Vânia Guerra, e Teorias da Linguagem, dividida pelos professores Edson Rosa e Eduardo Penhavel, e Linguística Aplicada II, novamente com a professora Vânia e Línguas em Contextos Multilíngues, ministrada pelas professoras Claudete e Onilda, no segundo.

Nesse meio tempo, coletei os dados na aldeia Bananal, em Aquidauana - MS, na presença da professora Onilda e da amiga mestranda Daniele. Apesar de já conhecer a realidade dos indígenas por meio das leituras, vivenciá-la foi como se tudo aquilo, aquele já-lá, o pré-construído, toda a composição de minha memória discursiva, estivesse na ordem do ficcional. Passar o dia em uma aldeia, dentro de uma escola indígena, rodeada por indígenas falando na língua Terena me fez, literalmente e discursivo-teoricamente, estar “na pele” do outro, sustentada por um outro de mim. Foi diferente e gratificante. Poder (con)viver com a diferença possibilitou a transgressão de meus pensamentos simplórios e simplistas.

Participei do *VII Seminário de Pesquisa - Pesquisa e Ensino em Letras: Outras Linguagens*, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras, campus de Três Lagoas, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 12 a 14 de setembro de 2012, com apresentação do trabalho intitulado: *Representações de Professores Terena sobre o Projeto Bilíngue Raízes do Saber*. Fiquei receosa com a ilustre presença do Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP) naquela comunicação. No entanto, logo me confortei com suas palavras de incentivo, orientação e interesse pela pesquisa.

Findando outubro, apresentei a comunicação *Projeto Bilíngue Raízes do Saber: considerações sobre uma política linguística* e participei como ouvinte durante o VI Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO) e IV Colóquio Regional no Brasil da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso (ALED), evento conjunto realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Campo Grande, de 23 a 26 de outubro de 2012. Neste evento, por acaso ou destino, assisti um dos sujeitos colaboradores da minha atual pesquisa comentando sobre os povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Trabalhei no xerox da faculdade no primeiro semestre letivo. Devo enfatizar, com muito carinho e gratidão, a oportunidade, o apoio e confiança cedidos pelo Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira e pela Profa. Me. Caroline Pereira de Oliveira neste período (e até hoje). No entanto, após esse percurso, resolvi enfrentar o título de licenciada em Letras e tentar vencer o medo do sobrepeso de ser professor/*teacher*. Assumi 20 horas/aulas de Língua Inglesa, no município de Três Lagoas, e três turmas em uma escola de idiomas. E foi dessa forma, conciliando o planejar, ministrar e corrigir, com o assistir aulas, apresentar trabalhos, ler e resenhar textos, até a concessão de minha bolsa CAPES-REUNI, no mês de novembro.

Neste mesmo mês, após o parecer dado por meio da Resolução nº 129, de 13 de novembro de 2012, expedido pela Coordenação do Programa de Mestrado em Letras da UFMS/CPTL, passei a ser orientada pela professora doutora Vânia Maria Lescano Guerra e apesar do abalo provocado pela quebra de expectativas, me aliviei logo que soube da proposta de um novo projeto: trabalhar o discurso de professores Terena com ensino superior no ambiente digital.

A partir daí, bolsista, ainda realizei a disciplina de Estágio de Docência, cumprindo substituições das professoras Celina, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Línguas, no quarto semestre, e Vânia, na de Tópicos Especiais em Língua Portuguesa, disciplina no terceiro semestre para os futuros habilitados em Literatura. Estas situações, em especial, me fizeram ter certeza de que a carreira docente foi a melhor escolha que pude fazer,

pois foi com grande prazer que estudava os textos e buscava uma forma didática de me fazer ser entendida na interação-aula. Matriculei-me na disciplina especial do Doutorado Interinstitucional (DINTER), intitulada Tópicos Especiais (Análise do Discurso), ministrada pelas professoras doutoras Diana Barros e Neusa Bastos, ambas da Mackenzie, na qual forneceram subsídios diversos para a Análise do Discurso em uma perspectiva semiótica, e também, outra baseada em Maingueneau.

Durante o primeiro semestre de 2013, houve encontros mensais do Grupo de Metodologia em AD. Essas reuniões proporcionaram a reflexão acerca das bases metodológicas da Análise do Discurso, fundamentada pelo historiador e arqueólogo do saber Michel Foucault. Muitas contribuições para esta pesquisa vieram dali, pois os momentos de leitura, discussão bibliográfica, assim como aqueles de exposição e análise dos dados, foram também situações de acolhimento dos amigos e (re)significação de dizeres.

O segundo semestre veio com tudo. Já dissertando, a disciplina Leitura Orientada correspondeu às anteriores reuniões de metodologia. Assistir as aulas da disciplina de Políticas Linguísticas, agora sob um novo viés, foi também de fundamental valia, uma vez que a pesquisa desenvolvida teve como foco uma relação intercultural e plurilinguística e, portanto, sempre diglósica.

Apresentei comunicações em quatro eventos nos dois últimos meses de 2013: no XIX SETA, SILEL, Simpósio Rede CO3 e no V SEPIDIS.

No XIX SETA - Seminário de Teses em Andamento: Transdisciplinaridade nas pesquisas em linguagem: uma homenagem a Marilda Cavalcanti, Kanavillil Rajagopalan e Suzi Sperber, na Universidade de Campinas – UNICAMP, discorri acerca da *Escrit(ur)a de Si e Alteridade: exclusão e resistência no discurso do professor indígena no espaço papel-tela*, entre os dias 04 a 06. Obtive valiosas contribuições dos professores doutores Helson Sobrinho, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e Rodrigo Fonseca, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

No SILEL – XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, apresentei a comunicação *Territórios Indígenas: representações da escola Terena em um blog*, no grupo temático Discurso e Rede Eletrônica. Lá, o debate foi mediado pelas professoras doutoras Fernanda Correa Silveira Galli, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, e Ana Silvia Couto de Abreu, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Já no IV Simpósio da Rede Centro-Oeste de Ensino e Pesquisa em Arte, Cultura e Tecnologias Contemporâneas (Rede CO3), que ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de Novembro, tratei acerca das *Alteridades do mesmo: o movimento identitário do professor Terena no espaço papel-tela*, que recebeu contribuições do Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Naquele evento, contamos com a gentileza da Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno (*in memoriam*) da Universidade de Taubaté – UNITAU, em uma palestra e na consultoria de alguns projetos.

Para finalizar o período letivo de 2013, retornei à UNICAMP e participei, nos dias 10 e 11 de Dezembro, do V SEPIDIS – Seminário “Identidade e Discurso”, com o trabalho intitulado *Escrit(ur)a de si e alteridade do professor Terena no espaço papel-tela*. Conduzido pela Profa. Dra. Maria José Coracini, o evento propiciou-me inúmeros deslocamentos acerca dos efeitos de sentidos de nossos dizeres e reflexões não só no campo profissional, mas, sobretudo, pessoal.

Todas essas apresentações orais proporcionaram a compreensão de que há diversos pensamentos direcionados para um lugar só e reflexões com rumos variados. Há inúmeros caminhos e “verdades”. Por isso, entender que a diversidade é constitutiva de toda e qualquer relação foi o principal ensinamento deste processo.

Dissertar é um ato paradoxalmente solitário e coletivo. Afastada dos colegas de sala, da família e de grande parte dos amigos, as reflexões fluem a partir dos ombros dos gigantes: os teóricos e os indígenas, e são guiadas nas orientações. Trata-se de uma atividade rotineira, intensa, embora com período pré-determinado (dois anos) de um escolhido (e muito desejado) afastamento social, recusa de convites para festas, passeios, noites em claro... Sacrifícios para que esse sonho pudesse ser (trans)formado em realidade.

Finalizo este memorial abraçando os dizeres de Coracini (2007, p. 59): “o que somos e o que pensamos ver estão carregados no dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos sem saber como nem por quê, de nossos antepassados, daqueles que parecem não deixar rastros”. A partir das experiências - resquícios outros - deixadas também em mim, nesta minha narrativa, inscrevo-me numa ordem passível de (re)significação e me sujeito a gestos de interpretação, me vestindo de dizeres outros. Retomar o popular “faço das suas, as minhas palavras” não se encaixaria em melhor situação, uma vez que “guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário” (FOUCAULT, 1992, p. 139).

A fim de deixar marcas, tecendo meus rastros, todos aqui citados, lembrados, esquecidos, silenciados, constituidores e constituintes de minhas memórias se fizeram

presentes e, de uma forma ou outra, estarão sempre comigo, assim como eu e o(s) outro(s) de mim estaremos sempre consigo.

Atravessar todos os obstáculos e atingir com êxito meu objetivo final, ser mestre, se torna agora mais um obstáculo ultrapassado. Que venha o próximo: o doutorado. Embora a caminhada seja longa, tenho a certeza de que todos os percalços enfrentados já foram a minha preparação para uma nova etapa. Nenhuma dificuldade foi ou será maior que a minha vontade de vencer.

REFERÊNCIAS:

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

ANEXO B: Questionários

Nome: Aronaldo Julio

ENTREVISTA COM OS POVOS INDÍGENAS

- 1) QUEM É VOCÊ? CONTE A SUA HISTÓRIA.
- 2) ONDE VOCÊ MORA? COMO É A SUA VIDA LÁ?
- 3) O QUE SIGNIFICA SER INDÍGENA PARA VOCÊ?
- 4) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO?
- 5) HÁ PRECONCEITO NA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS?
- 6) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA PORTUGUESA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 7) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA INDÍGENA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 8) QUAL A QUESTÃO POLÍTICA INDÍGENA QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE E QUE PRECISA EFETIVAMENTE SER COLOCADA EM PRÁTICA NO BRASIL?

Aldéia Cachoeirinha, 17 de Dezembro 2012.

① Sou indígena Terena do Complexo da aldeia Cochosirinha, morador, nascido e criado dentro da própria aldeia, meus pais são Terena puro, viveram somente na aldeia, com muita luta, ardor e acima de tudo, muita paz e harmonia com a natureza, pois dependeram sempre da natureza para a sua sobrevivência e subsistência do sua família. Hoje sou muito feliz, grato aos meus pais por conseguirem me sustentar, orientar, até que um dia eu pude perceber que devo me preparar para que um dia possa ter um futuro melhor; a vida enquanto indígena exige muita superação, aprendizado, pois o mundo que nos espera fora da realidade da nossa aldeia, é um mundo desconhecido que precisa de um conhecimento para que possamos sobreviver nele para isso, hoje, busco ingressar na faculdade para que possa estudar, me informar, conhecer a realidade da civilização, o mundo dos brancos, porém não é tão fácil fazer parte de uma universidade pública, a gente compete com o branco, na cota indígena, nas poucas vagas; por isso optei por uma faculdade particular, onde eu pude entender, conhecer um pouco do mundo dos brancos, pagando a mensalidade e se virando sozinho em todas as atividades propostas dentro do meu curso, me formei graças a Deus, me proporcionou uma nova visão de mundo e o meu olhar para o povo, a cultura, a língua e as riquezas culturais e os conhecimentos tradicionais que eu tenho como indígena.

② Moro na aldeia Argola, a minha vida nesta aldeia atualmente é estudar, trabalhar na escola da minha aldeia, criando pequenos projetos para os alunos poder estar pesquisando os seus conhecimentos tradicionais, da cultura, língua e suas comidas típicas, com o apoio também da UFMS, através do curso da licenciatura Intercultural e o povo do Pantanal, que ajuda, incentiva para documentar, registrar o que os alunos juntamente com os professores indígenas, levantaram.

③ Ser indígena é um orgulho, porque o indígena de um modo geral tem sua história, cultura, língua e conhecimentos tradicionais, tem um modo diferente de ver o mundo, pois quando o indígena consegue entrar em comunhão com o mundo civilizado, tem a sua inteligência dobrado, isso significa que conhece o dois mundos diferentes em sua volta, principalmente quando entra na faculdade a gente consegue perceber o quanto temos riquezas culturais a ser explorado e pesquisado.

④ A escola é fundamental para a sociedade indígena porque ela introduz para os indígenas um conhecimento formal, proporcionando para os indígenas o conhecimento universal resultando a inclusão de muitos indígenas nas escolas, nas faculdades e se formando. A escola trouxe para a sociedade indígena uma grande reflexão para a cultura, tradições, comidas típicas, língua, que hoje desperdiça alguns professores indígenas a pesquisarem as suas próprias cultura, língua, tradições, etc.

5) De um modo geral sim. As escolas, as universidades e muito clara o preconceito com o povo indígena, um dos exemplos é a falta de as escolas, as universidades não desenvolverem, ou melhor não atualizam as informações, o conhecimento sobre o povo indígena... As escolas dentro da comunidade indígena o preconceito manifesta através da falta de reconhecimento dos direitos legais do povo indígena como o seu calendário próprio, falta de apoio nas pesquisas, falta de valorização dos próprios indígenas que já são habilitados e formados, falta de apoio na confecção de produções de materiais didáticos e outros; algumas lideranças indígenas e famílias não aceitam o ensino da língua materna com o aluno na escola, principalmente no ambiente familiar onde há um risco muito grande e o avanço da perda da língua materna.

6) Quero responder essa questão com a ideia de um grande professor, conselheiro, lutador pela causa da questão da educação indígena professor Genésio Farias que dizia: "A importância de falar, entender a língua portuguesa e um instrumento forte para poder preservar a cultura, tradição e língua da minha própria comunidade, de fato, é realmente muito importante conhecer a língua portuguesa, pois ajuda o povo indígena a se organizar, planejar e se desenvolver."

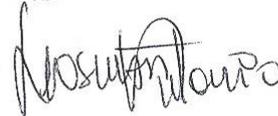
7) A importância da língua materna é um documento que mantém viva a identidade cultural de um povo, a preservação da língua indígena dentro de uma comunidade fortalece a luta coletiva de uma comunidade nas questões da terra, saúde, educação e em outras questões, torna-se então uma estratégia importantíssima para os indígenas, porém há muitas aldeias indígenas que ~~perderam~~ perderam o uso da sua língua, onde leva uma comunidade a perder o valor da sua identidade cultural.

8) A Educação Escolar Indígena, pois os próprios governantes na esfera federal, estadual e municipal não querem reconhecer principalmente a Deliberação CEE/MS nº 6767 que fixa normas e funcionamento das escolas indígenas do nosso estado, sabendo que os povos indígenas no Brasil já estão preparados, já tem muitos professores indígenas habilitados e formados em áreas diferentes, já tem produções próprias da sua realidade para trabalharem pedagogicamente com os seus alunos indígenas, só falta uma oportunidade para colocá-los em prática e ser confiados pelos órgãos públicos competente do nosso país.

Assinatura
Aronaldo Juliano

17 de Dezembro de 2012

LEOSMAR ANTONIO



ENTREVISTA COM OS POVOS INDÍGENAS

- 1) QUEM É VOCÊ? CONTE A SUA HISTÓRIA.
- 2) ONDE VOCÊ MORA? COMO É A SUA VIDA LÁ?
- 3) O QUE SIGNIFICA SER INDÍGENA PARA VOCÊ?
- 4) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO?
- 5) HÁ PRECONCEITO NA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS?
- 6) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA PORTUGUESA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 7) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA INDÍGENA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 8) QUAL A QUESTÃO POLÍTICA INDÍGENA QUE VOCÊ JÚLGA IMPORTANTE E QUE PRECISA EFETIVAMENTE SER COLOCADA EM PRÁTICA NO BRASIL?

01) Meu nome é Leosmar Antonio, sou indígena da etnia Terena da Aldeia Cachoeirinha. Me graduei em 2011 em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, recentemente fui aprovado no Processo Seletivo para Mestrado em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco.

Des 3 aos 6 anos, morei na Fazenda Bodoquena onde meu pai trabalhou por 12 anos. A partir dos 6 anos ~~me~~ ingressei numa escola internata (Fundação Bradesco) permanecendo nisto até os 15 anos, visitando meus pais apenas nas férias escolares e alguns feriados. Concluí o Ensino Médio numa escola estadual em Miranda em 2003.

O maior desafio da minha vida foi ter que superar o falecimento do meu pai após adquirir um câncer na laringe e, isso ocorreu exatamente quando ainda cursava minha graduação, em 2009.

Hoje, sou casado com a Simone Eloy, índia Terena e bacharel em Direito, sendo o Pedro Henrique de 2 anos fruto desse casamento.

Atualmente, sou professor da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo nas disciplinas de Biologia e Química. Professor/Colaborador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Curso Licenciatura Intercultural "Povos do Pantanal".

02) Moro na Aldeia Cachoeirinha e, ~~na~~ tenho procurado dedicar grande parte do meu tempo à comunidade. Nesse primeiro ano que retornei para comunidade realizamos "Iª Pescaria Mirim da Aldeia Cachoeirinha", "Iª Festa Junina da Vila Santa Cruz", "Torneio de Futebol Feminino", "Feira de Ciências e Ações Comunitárias", "Seminários Estudantis", "Projetos na Área Ambiental (em andamento)", entre outros.

Outra dedicação é dentro do Projeto "GATI", onde sou conselheiro indicado pelas lideranças indígenas, sendo este projeto uma das mais importantes das lideranças e movimento indígena no Brasil.

Assim tem sido minha vida ~~depois~~ após o meu retorno esse ano, além de participar sempre das reuniões das lideranças. Essa dedicação sinto que é uma forma de retribuir um pouco o ~~que~~ ^{devo} à comunidade e aos nossos antepassados que se sacrificaram para garantir nossa sobrevivência.

03) É motivo de orgulho, pois, pertencemos a um grupo que resistiu por mais de 5 séculos e, esse país só chegou ao seu patamar de desenvolvimento graças aos povos indígenas. Graças ao elevado grau de instrução que estamos adquirindo, estamos conseguindo decifrar o "código dos brancos" para garantirmos a preservação da nossa cultura, porém, jamais os "brancos" poderão decifrar o código indígena. Isso demonstra nossa capacidade de superação e inteligência indígena, o que me orgulha muito.

14) O processo educacional ~~ocorria~~ já antigamente e, sempre atendia as necessidades das comunidades, principalmente no que tange à preservação cultural.

O modelo escolar atual implantado ~~atualmente~~ nas comunidades indígenas não corresponde aos anseios dos indígenas, porque vem seguida de idéias dos brancos e, tem desestruturado nossa organização tradicional, com perspectiva integracionista.

15) Nunca presenciei.

16) Sim, precisamos decifrar a língua portuguesa para garantir que os nossos direitos sejam preservados.

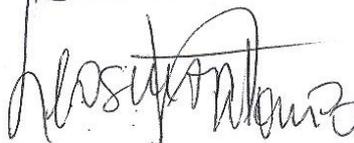
17) Embora eu não domine completamente minha língua materna julgo importante preservá-la, pois, foi construída num processo histórico lento e, foi justamente a língua que permitiu nossa sobrevivência.

18) A principal demanda das comunidades indígenas se refere a de
marcação de suas terras tradicionais.

Essa demanda resolveria grande parte dos problemas, pois, os po
s indígenas, de maneira geral, estão intimamente ligados à terra e
necessita de amplos espaços territoriais para sua reprodução fís
ica e cultural.

Esse direito é assegurado na Constituição Federal, necessi
tando apenas de vontade política.

LEOSMAR ANTONIO



17 de Dezembro de 2012.

ENTREVISTA COM OS POVOS INDÍGENAS

- 1) QUEM É VOCÊ? CONTE A SUA HISTÓRIA.
- 2) ONDE VOCÊ MORA? COMO É A SUA VIDA LÁ?
- 3) O QUE SIGNIFICA SER INDÍGENA PARA VOCÊ?
- 4) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO?
- 5) HÁ PRECONCEITO NA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS?
- 6) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA PORTUGUESA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 7) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA INDÍGENA PARA VOCÊ? POR QUÊ?
- 8) QUAL A QUESTÃO POLÍTICA INDÍGENA QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE E QUE PRECISA EFETIVAMENTE SER COLOCADA EM PRÁTICA NO BRASIL?

1. Eu sou Genésio Farias, professor indígena. A minha história é longa, eu sou descendente de um povo que vivia na América, a muito antes da chegada dos europeus.

2. Eu moro na aldeia Argola. A minha vida é dura e sofrida e sufocada pelo sentimento, a sociedade envolvente não respeita e nem considera o nosso direito específico e diferenciado. Todavia, continuo resistindo as pressões com base no nosso direito e liberdade como cidadãos indígena.

3. Como já citei acima, ser significa ser um povo, com ^{e cidadãos} direitos específicos e diferenciados, de conservar e fortalecer as instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo, o direito de participar plenamente da vida política, econômica social e cultural do Estado, se a comunidade assim o desejar.

4. A importância da escola no contexto social indígena são:

- A sociedade indígena está inserida hoje na sociedade maior, onde a escola é valorizada na busca da melhoria do desenvolvimento social. sendo assim os indígenas entendem a necessidade e importância da escola também para o seu desenvolvimento social, sem perder de vista que também precisa da escola, porque ~~participa~~ ^{participa} da luta pelo progresso nacional como cidadão.

5. Sim, porque o preconceito é um mal ^{que} hábitas no homem, seja indígena ou não, é uma doença do ser humano incontrolável.

6. Porque é uma necessidade a boa comunicação e interação com a sociedade maior.

7. A língua indígena é importante ^{para} renovar e fortalecer a política indígena.

8. É a política de educação, coordenada pelo MEC, e a Demarcação das terras indígenas.

Genísio Fares

ENTREVISTA COM OS POVOS INDÍGENAS

01) QUEM É VOCÊ? CONTE A SUA HISTÓRIA.

Meu nome é Jailson Joaquim, trabalho como professor de Física e Matemática na Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, localizado na Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda/MS e também professor de Estágio Obrigatório I e Orientação TCC, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, no curso Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal". Oriundo de família de lavradores, a minha vida escolar iniciou-se em 1993, na Escola Coronel Nicolau Horta Barbosa, que fica localizado na própria aldeia. Em 1997, quando ingressei na 5ª série do ensino fundamental, fui obrigado a estudar na cidade de Miranda, passando a estudar na Escola Estadual Rosa Pedrossian, já que a escola da aldeia só oferecia até a 4ª série naquele tempo. Em 2001, comecei o ensino médio na mesma escola, onde no ano de 2003 conclui essa etapa. No ano seguinte, em 2004, tive o privilégio de ser aprovado no vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para o curso de Ciência da Computação, na cidade de Dourados/MS, mas por falta de condições financeiras, realizei apenas a matrícula nessa instituição e frente a esse obstáculo fui obrigado a retornar para a aldeia e desistir do curso. Depois desse "fracasso", fiquei durante dois anos longe dos estudos, passando apenas a trabalhar na lavoura ajudando meu pai no sustento da família. Mas, em 2006, resolvi tentar mais uma vez a sorte nos estudos, e graças a Deus fui novamente aprovado no vestibular da UEMS, dessa vez para o curso de Física, novamente no campus de Dourados, na qual no ano de 2011, mesmo passando enormes dificuldades financeiras, tive a grande alegria de concluir o curso. No ano seguinte, em 2012, retornei para a aldeia, aonde atualmente, venho trabalhando e repassando as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a graduação não só apenas aos alunos, mas para a comunidade em geral.

02) ONDE VOCÊ MORA? COMO É A SUA VIDA LÁ?

Atualmente moro na Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda/MS, onde trabalho como professor de ensino médio nas disciplinas de Física e Matemática no período matutino. A minha vida na comunidade é a vida comum de um professor, durante a semana, ou seja, de segunda a sexta-feira, principalmente no período vespertino, aproveito para preparar as metodologias de ensino e elaborar o conteúdo das aulas do dia seguinte, sempre com o intuito de alcançar os objetivos traçados para cada aula. Nos dias de folga, ainda ajudo a família na lavoura e às vezes nos finais de semana busco ainda praticar esporte, em especial o futebol.

03) O QUE SIGNIFICA SER INDÍGENA PARA VOCÊ?

É um orgulho muito grande, pois significa ser o verdadeiro dono dessas terras que recebe o nome de Brasil.

04) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO?

A escola é uma ferramenta importante que as comunidades indígenas podem utilizar para brigar pelos próprios direitos que vem sendo desrespeitados desde o período colonial. Assim a escola terá de fato sua importância para a comunidade, a partir do momento que começar a instigar os próprios indígenas a brigarem pelo respeito dos direitos, começando principalmente pela implantação das escolas indígenas, que realmente valorizem a cultura, as tradições e os costumes do povo. Caso contrário, a escola sempre continuará sem nenhuma importância social e muito menos histórico dentro das comunidades indígenas.

05) HÁ PRECONCEITO NA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS?

Sim, principalmente quando se trata da escola indígena. A sociedade vem observando que a conquista dos povos indígenas vem acontecendo graças ao sucesso dessa comunidade através da escola, ou seja, muitos indígenas tem tido a oportunidade de lutar por melhorias para a comunidade graças à mudança no modo de pensar e agir que vem sendo provocado pela escola.

06) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA PORTUGUESA PARA VOCÊ? POR QUÊ?

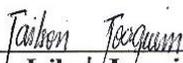
Sim, pois além de ser a principal língua do país, é uma língua essencial para se comunicar com os não indígenas e também com indígenas de outras etnias que não falam a língua indígena terena.

07) É IMPORTANTE FALAR A LÍNGUA INDÍGENA PARA VOCÊ? POR QUÊ?

Sim, porque através dela posso conservar a minha identidade indígena, ou seja, a língua materna garante a sobrevivência de nós indígena, do "extermínio" que a sociedade não indígena vem buscando desde o período colonial.

08) QUAL A QUESTÃO INDÍGENA QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE E QUE PRECISA EFETIVAMENTE SER COLCADA EM PRÁTICA NO BRASIL?

- Implantação das escolas indígenas diferenciadas;
- Implantação da saúde diferenciada para as comunidades indígenas;
- Demarcação de todas as terras indígenas no Brasil.



Jailson Joaquim
 Aldeia Cachoeirinha: 17/12/2012

Anexo C: Páginas do blog *Terena Digital*

23/05/13

TERENA DIGITAL: O macaco e a onça

Compartilhar

0

mais

Próximo blog»

Criar um blog Login

TERENA DIGITAL

YAHÍKAPUNE YARA YUTÓXOVOKU ÉXETINA TERENOE! Seja bem vindo ao blog Terena Digital!

SEGUNDA-FEIRA, 24 DE SETEMBRO DE 2012

O macaco e a onça

Valdesson Pedro [1]

Luzinete Julio [2]

Celinho Belizario [3]

O presente trabalho é parte integrante do currículo da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, sob a coordenação da professora da disciplina de Questões Indígenas. Vale ressaltar nesse trabalho, a produção elaborada por este aluno. Não bastou somente pegar uma caneta e redigir o presente texto. Ele, que é membro de uma família tradicional e ortodoxa dos costumes e lendas indígena, guardião do valor da cultura e toda tradição secular do conhecimento Terena, a chamada educação indígena[4]. Segundo relato do autor desse texto, foi contado pelo seu avô (In Memória), numa roda de conversa em uma das belas noites na sua casa, comenta ele, com tanto entusiasmo e saudade dos tempos que vivenciou ao lado do maior conhecedor da tradição e valor de uma vida, finaliza o aluno. Ele entrevistou, além disso, sua avó Joana, como o qual onde ele vive atualmente.



Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha/Miranda-MS

Foto/celinho/24.09.12

A escola neste aspecto, enquanto instituição, sistema de ensino, tem esse objetivo de escrever e fazer a divulgação dos conhecimentos herdados de geração em geração! Antigamente eram repassadas numa conversa de família! A realidade atual requer nova forma de organização sem deixar que as culturas, tradições e toda forma de um povo se identifiquem com tal. Para isso, a escola deve trabalhar de acordo com a realidade do aluno, compreendendo e valorizando a sua cultura e costumes, abrangendo o conhecimento global, para que ele possa estar preparado para entrar em uma universidade ou ocupar espaço de instâncias públicas que presta serviço para a comunidade indígena. Considerando ainda, que a escola é um importante lugar para trabalhar toda a cultura, língua e crença, valorizando os professores indígenas pelo pertencimento e conhecimento em duas vias. O conhecimento empírico e epistemológico[5]. Ambos esse conhecimento deve estar atrelado para possibilitar a produção de conhecimento indígena de maneira escrita e divulgada.

Esse talvez o maior desafio de uma escola indígena, buscar sistematizar os conhecimentos tradicionais e garantir que nos currículos escolares a sua inserção enquanto parte integrante de um povo que a sua história e todo modo de viver peculiar. Enfatizando a importância dos professores indígenas, como autores de sua própria história!

QUEM SOMOS



Este blog foi criado durante a oficina do projeto ALDEIA DIGITAL. Uma parceria entre UFG e Comissão de Professores Terena da Aldeia Cachoeirinha.

POSTAGENS

▼ 2012 (8)

► Outubro (1)

▼ Setembro (4)

Educação e Ensino para o Trânsito

O macaco e a onça

I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

Em reunião com a Secretaria de Assuntos Indígenas ...

► Agosto (3)

BLOGS RELACIONADOS

OPIX - ORGANIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS XAVANTE

Povo Munduruku informa desembarque de tropas para esta quinta-feira, 28, e dizem temer massacre

23/05/13

TERENA DIGITAL: O macaco e a onça



Aluno Valdesson Pedro/ autor/foto:celinho/24.09.12

FESTANA FLORESTA

Certo dia de manhã, meu avô me contou uma historia, uma lenda que falava de uma festa na floresta entre os animais, meu avô me contou exatamente desse jeito:

Um macaco caminhava tranquilamente pelo campo, quando de repente, ele avistou um veado fêmea . O macaco aproximando-se do veado disse-lhe:

- Olá, meu nome e macaco, eu tava te observando de longe admirando a sua beleza e fiquei encantado com a tua beleza, será que você não queria se casar comigo?

- Veado respondeu, obrigada pelo elogio, sinto muito mas eu já sou comprometida, estou de casamento marcado.

- Macaco indagou, quem será o sortudo?

- Veado respondeu, eu vou me casar com a onça pintada.

- Macaco, Ah! Então você vai estar se casando com uma onça que pra mim serve de cavalo. Eu vou provar pra você que ele serve de cavalo pra mim, que ele não passa de um bichinho de estimação pra mim, farei isso antes de vocês se casarem.

O macaco foi-se embora pra casa furiosa da vida, pois o seu amor não havia sido correspondido, o macaco foi embora pensando num plano para fazer a sua amada acreditar que a onça fosse mesmo a sua onça de estimação.

No dia do casamento logo de manha, os convidados começaram a chegar, o sapo foi o primeiro e depois chegou o jacaré, mas quando chegaram lá perceberam que a tartaruga já havia chegado, pois já tinha saído de casa a uma semana pra chegar antes de todo mundo. Mas logo se notou a ausência do musico que no caso era o macaco, aí já viu ne!!!!focou aquele tenso, suspense no ar!!

A noiva que já estava preocupada e o noivo que é a onça, decidiu ir até a casa do macaco para busca-lo, já que era o musico. Quando ele chegou na casa do macaco a onça exclamou dizendo:

- Macaco, macaco você esta aí?

O macaco com uma voz bem baixinho respondeu;

- Aiii, aiiiiiii, eu estou aqui pode entrar.

A onça entrou e disse ao macaco:

- O que aconteceu? Ta todo mundo te esperando na minha festa de casamento, se arruma logo que temos que ir depressa, ta faltando só você pra animar a festa !

- Macaco, aiiii, sinto muito mas eu não to em condições de andar, exclamou! Continuou falando e disse para a onça só se você me carregar nas costas aí eu vou.

A onça rapidamente concordou com idéia do macaco e foram para a festa, depois de caminhar alguns metros, o macaco se joga ao chão e a onça pergunta:

- Macaco, o que aconteceu?

- Onça, eu preciso de um selo de cavalo pra mim ficar mais confortável.

- Onça respondeu, tudo bem eu arrumo pra você.

A onça pôs o selo nas costas e foram indo para a festa, já quase chegando à festa, o macaco se joga novamente ao chão reclamando que estava desconfortável e inseguro, a onça mais uma vez pergunta:

- O que houve desta vez?

- Macaco disse, eu preciso de um pedaço de galho para ma apoiar ao chão e uma espora para garantir a minha segurança.

A onça mais uma vez atendeu ao pedido do macaco e arrumou tudo que ele pediu.

Chegando à festa, logo que entrou pelo portão, o danado do macaco ergueu o pé onde tava a espora e acertou com toda sua força na barriga do cotado da onça que o coitado saiu pulando de dor jogando o macaco ao chão, mas ele caiu de pé e a onça saiu correndo floresta afora, gritando de tanta dor,

23/05/13

TERENA DIGITAL: O macaco e a onça

nunca mais ele foi visto pela floresta.

O macaco todo feliz se achando mais que todo mundo aproximou-se da noiva e disse:

- Eu te avisei que o seu noivo não passava de um bichinho de estimação, e agora você aceita se casar comigo?

E a noiva respondeu com toda sua ira:

- Você acabou com o meu casamento, eu nunca vou me casar com alguém que gosta de destruir a felicidade dos outros!

Mais uma vez o macaco e rejeitado, mas dessa vez com razão!

FIM!

MORAL: não busque a sua felicidade passando por cima da felicidade das outras pessoas.

[1] - Autor do texto. Aluno da Escola Estadual Indígena Caciique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha – Miranda/MS

[2] - Professora da disciplina de Questões Indígenas/ Escola Estadual Indígena Caciique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha – Miranda/MS. Acadêmica do quarto semestre do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal/UFMS/Campus de Aquidauana. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/UFMS.

[3] - Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Indígena Caciique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha – Miranda/MS

[4] - Ela acontece em qualquer lugar, momento. Pode ser numa pescaria, roçada, roda de terere. Esse tipo de educação não precisa necessariamente um professor, todos os membros de uma comunidade indígena são responsáveis.

[5] - Empírico: Conhecimento popular. Epistemológico: Conhecimento científico.

Postado por Terena Digital às 12:32

Recomende isto no Google

Um comentário:



Rafael Franco Coelho 2 de outubro de 2012 16:34

Muito bonita a história do macaco e da onça!

O BLOG está cada dia melhor!

abs

rafael

Responder

Digite seu comentário...

Comentar como:

Publicar

Visualizar

Postagem mais recente

Início

Postagem mais antiga

Assinar: Postar comentários (Atom)

Povo Terena Aldeia Cachoeirinha. Modelo Picture Window. Tecnologia do Blogger.

TERENA DIGITAL

YAHÍKAPUNE YARA YUTÓXOVOKU ÉXETINA TERENOE! Seja bem vindo ao blog Terena Digital!

SEGUNDA-FEIRA, 3 DE SETEMBRO DE 2012

Em reunião com a Secretaria de Assuntos Indígenas de Miranda, Professores da Aldeia Cachoeirinha solicitam apoio para 1ª Feira de Ciências & 1ª Ação Comunitária

* Por Leosmar Antonio

Em reunião ocorrido hoje (03) pela manhã, na Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas de Miranda (SEMAI), os Professores da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo firmaram mais uma parceria para realização da 1ª FEIRA DE CIÊNCIAS & 1ª AÇÃO COMUNITÁRIA que, ocorrerá nos dias 18 e 19 de outubro do corrente ano.

Participaram da reunião, além da equipe da SEMAI, onde o Assessor Especial Ramão Vieira representou o Secretário Valdelei de Oliveira, o Coordenador Pedagógico Msc. Celinho Belizário, Professor Jailson Joaquim, Professor Leosmar Antonio e o Cacique da Aldeia Cachoeirinha Adilson Antonio.

O ofício entregue continha solicitação de apoio logístico, visto que, nossa escola não possui autonomia, principalmente orçamentária.

Entretanto, a reunião foi profícua, pois, foi consolidado um compromisso onde a secretaria vai viabilizar meios para atender nossas demandas. Em contrapartida, os professores também se posicionaram à disposição da equipe para prestar apoio no que for necessário.



Foto 1. Professores indígenas se reúnem com a equipe da SEMAI para apoio à 1ª Feira de Ciências & 1ª Ação Comunitária.

* *Biólogo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Professor da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Aquidauna.*

QUEM SOMOS



Este blog foi criado durante a oficina do projeto ALDEIA DIGITAL. Uma parceria entre UFG e Comissão de Professores Terena da Aldeia Cachoeirinha.

POSTAGENS

▼ 2012 (8)

► Outubro (1)

▼ Setembro (4)

Educação e Ensino para o Transito

O macaco e a onça

I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁ...

Em reunião com a Secretaria de Assuntos Indígenas ...

► Agosto (3)

BLOGS RELACIONADOS

OPIX - ORGANIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS XAVANTE

Povo Munduruku informa desembarque de tropas para esta quinta-feira, 28, e dizem temer massacre

23/05/13 TERENA DIGITAL: Em reunião com a Secretaria de Assuntos Indígenas de Miranda, Professores da Aldeia Cachoeirinha solicitam apoio para 1ª Feir...

Postado por Terena Digital às 17:34

[Recomende isto no Google](#)

2 comentários:



carol 9 de setembro de 2012 10:34

Que bom saber que as coisas estão caminhando para a I Feira de Ciências de Cachoeirinha! Parabéns pela ótima postagem e obrigada por nos manter atualizados, Leosmar! Um grande abraço, Carolina.

[Responder](#)



Rafael Franco Coelho 18 de setembro de 2012 06:59

Leosmar, Celinho e amigos, o blog está ficando ótimo! To gostando de ver! Parabéns pelas publicação! Gde abraço! Rafael

[Responder](#)

Digite seu comentário...

Comentar como:

[Postagem mais recente](#)

[Início](#)

[Postagem mais antiga](#)

Assinar: [Postar comentários \(Atom\)](#)

Povo Terena Aldeia Cachoeirinha. Modelo Picture Window. Tecnologia do Blogger.

TERENA DIGITAL

YAHÍKAPUNE YARA YUTÓXOVOKU ÉXETINA TERENOE! Seja bem vindo ao blog Terena Digital!

SEXTA-FEIRA, 21 DE SETEMBRO DE 2012

I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE TIMÓTEO
ALDEIA CACHOEIRINHA/MIRANDA-MS

Autor do Texto : Celinho Belizário[1]

I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS
POVO TERENA E POVO KINIKINAU
TERENÓE YOKÓ KOINÚKUNAE [2]



Abertura do I Seminário Cacique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha-Miranda/MS
"Povo Terena e Kinikainau no Mato Grosso do Sul" foto: Autor/12.09.12"

A Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo e em consonância do projeto de planejamento do professor indígena Leosmar Antonio, organizaram o presente projeto de seminário. Foi pensado para criar espaço de diálogo entre os jovens estudante Terena. Enfatizando que o diálogo no primeiro momento para a realização do seminário, foi possível pelo empenho, desempenho e compromisso dos alunos nas leituras e estudos organizados pelo professor da Disciplina de Questões Indígenas o qual esse projeto está vinculado.

A Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, localizada na Aldeia Cachoeirinha, no Município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul, foi criada através do Decreto Estadual nº 12.063 de 20 de Março de 2006, publicado no D.O.E[3]. nº 6.692 de 21.03.2006. A Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, quando foi criada, não possuía prédio próprio, e oferecia suas atividades letivas em prédios improvisados, como: Posto Indígena(cedido pelo Cacique), Salão de Igreja Evangélica Uniedas (cedido pelo pastor da igreja). Também, foi utilizado uma Associação Indígena, denominada AITECA, esse era alugada e paga com recursos da direção da escola e professores. A comunidade indígena da Aldeia Cachoeirinha, reivindicou e fez pressão com abaixo assinado para que o prédio da escola fosse construído. A pressão surtiu efeito e o prédio foi construído. A partir do segundo semestre do ano de 2009, mais precisamente, no dia 10 de Agosto, a escola foi, foi inaugurado.

A Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, em seu projeto político pedagógico, traz na pagina 31, no que se refere da Disciplina Questões Indígenas, elenca o objetivo da disciplina:

- Conhecer, analisar e interpretar as legislações que tratam das questões indígenas;
- Reconhecer e aplicar os conhecimentos tradicionais e próprio da sua cultura, em prol da luta pela demarcação de terras;

QUEM SOMOS



Este blog foi criado durante a oficina do projeto ALDEIA DIGITAL. Uma parceria entre UFG e Comissão de Professores Terena da Aldeia Cachoeirinha.

POSTAGENS

▼ 2012 (8)

► Outubro (1)

▼ Setembro (4)

Educação e Ensino para o Trânsito

O macaco e a onça

I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

Em reunião com a Secretária de Assuntos Indígenas ...

► Agosto (3)

BLOGS RELACIONADOS

OPIX - ORGANIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS XAVANTE

Povo Munduruku informa desembarque de tropas para esta quinta-feira, 28, e dizem temer massacre

23/05/13

TERENA DIGITAL: I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conhecer numa perspectiva histórica, o trabalho desenvolvido pelas organizações governamentais e não governamentais no que se refere as questões indígenas, fazendo uma análise crítica do mesmo.

Portanto, a escola assim concebida deve ter o papel de propor espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, angústia, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, protagonizar e reescrever a sua própria ou a história de um povo, tudo isso, é uma política de todo o processo educativo. Essa construção ou reconstrução de conhecimento epistemológico, requer posicionamento do professor. É inegável que é mais prático ou mais fácil, repetir o conhecimento contido nos livros didáticos. Muitos mais difícil, estabelecer um diálogo entre o que é dito nos livros didáticos como conhecimento epistemológico, ou seja, a ciência, que as vezes é considerado como único e acabado. O presente trabalho vem apresentar as novas proposta pedagógicas para uma educação escolar indígena. Importante ressaltar que o corpo docente é indígena. Também, o professor convidado é indígena, mestre em antropologia/PUC-SP.

Para a realização do I seminário, importante destacar, a relevância da proposta do professor e, também, o compromisso assumido pelos alunos para elaborar esse trabalho. Os momentos que antecederam até a chegada do dia da realização do seminário foram de muita inquietação e olhares preocupados dos alunos. Para todos eles, era a primeira apresentação em público, ou seja, serem ouvidos pelas pessoas ali presente. Esse foi um dos objetivos dessa pesquisa, compartilhar e dialogar o conhecimento adquirido através de pesquisas nos livros e fazer o encontro desse conhecimento com o contexto da realidade da comunidade e dos próprios alunos indígenas.

A apresentação e realização do seminário aconteceram no espaço da Comunidade Evangélica El Shaday, localizado na Aldeia Cachoeirinha ao lado da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo. Todos os alunos do Ensino Médio da escola local da pesquisa estavam ali presentes para ouvir e anotar as falas dos colegas que ali estavam como seminaristas. Foi muito importante a posição dos alunos diante do público. Postura que demonstrou que fizeram leitura e interpretações dos livros que falava sobre os Terena e Kinikinau. Foram escolhidas as duas etnias por serem e terem costumes e características quase semelhante.

Para acompanhar e enriquecer a discussão foi convidado pela Coordenação pedagógica da Escola o professor Mestre Paulo Baltazar/pesquisador da temática sobre os Terena. Ele que é originário da aldeia Bananal, município de Aquidauana. Fez mestrado na PUC-SP. O professor convidado enfatizou que na época passada alunos não tinham incentivos e condição para dedicar integralmente nos estudos. Não tinha bolsas de auxílios, uniforme e outros materiais para estudar, citou até como exemplo os uniformes que os alunos no momento estavam usando, chamando de azulão já que o mesmo era de cor azul. Reforçando que essas condições devem ser aproveitados, destacou o professor, Professor Leosmar, responsável pela disciplina de Questões Indígenas, na Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, na Turma do Ensino Médio da sala do 2º "A", ressaltou relevância e importância da presença e participação do professor Mestre Paulo Baltazar, sendo neste aspecto considerado, o professor além do vasto conhecimento no assunto adquirido nas universidades, corrobora também com isso, ser pertencente da etnia Terena.

Apresentação seguiu a seguinte cronograma:



Aluna Cleidilmara Xavier/apresentando a pesquisa sobre os Terena

Foto/Autor//12.09.12

-Cleidilmara Pires Xavier, aluna do 2º A, apresentou o povo Terena. Começou com a seguinte fala perguntando: De onde surgiu o Povo Terena? Quem já ouviu falar da lenda da origem do Povo Terena? Já ouviram falar do Orekayuvakaé?. Foi momento de silêncio entre o público participante, ansioso para ouvirem a apresentação. A apresentação foi feita em slide, utilizando data show e um notebook. Também, foi utilizado caixa de som e microfone. O slide está em anexo a esta publicação.

Em seguida a aluna Mariella, indagou aos participantes quantos Terena tem no Estado de Mato Grosso do Sul? Depois continuou abordando que os Terena, kinikinau e outros povos indígenas no Brasil, estão passando por mudança, desde o modo de viver, vestir, pensar, falar e principalmente em se

23/05/13

TERENA DIGITAL: I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

organizar! Os Terena estão mudando de hábito! Visto que essas mudanças de hábito, nos trouxe até aqui apresentando o nosso trabalho de pesquisa, disse a aluna Mariella. O aluno Jailson Antonio, comentou a importância da escola na comunidade e também, destacou o papel fundamental dos professores indígenas pesquisadores participarem da formação das novas gerações de pessoas que querem e precisam estudar. Os alunos na sua apresentação falaram mostrou a "lenda da origem dos Terena/Orekayuvakáé"



Professor falando no seminário

Foto/Autor//12.09.12

Após a apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos da turma do 2º Ano do Ensino Médio, foi a vez do professor Msc.Paulo Baltazar, fazendo comentário e enriquecendo a apresentação. Começo elogiando os alunos(as) e achou falta da participação dos meninos nesse seminário, já que as meninas dominaram a apresentação. Falou sobre um mapa que estava sendo apresentado durante esse seminário, o presente mapa conforme professor Paulo, era de 1907. O mapa foi construído pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI, cuja ideia era integrar os índios a demais sociedade brasileira. Tais fatos e matérias utilizados ainda nas escolas, principalmente na área de ciências sócias, requer momento de análise e elaboração de novas proposta pedagógicas para servir de subsídio para as escolas indígenas. O momento é isso, envolver alunos, professores, comunidades e liderança indígena. Apresentação como esta, oportuniza a pessoa construir assumir compromisso e colaborar com a melhoria da sociedade indígena. Construindo sociedade intelectual e formando novas gerações de pessoas que pode ir além de uma simples conclusão de ensino médio. Chegar na faculdade já com certo grau de conhecimento sobre a pesquisa.

No seminário estavam presente os acadêmicos da área de ciências da natureza, no momento cursando o quarto período da licenciatura Intercultural povos do Pantanal, pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, no Campus de Aquidauana. São os acadêmicos Nercy Julio e Odilson Canale, ambos da aldeia Cachoeirinha. Estão no Estágio Supervisionado a área de ciências da natureza. Portanto, conclui-se que o objetivo principal do seminário foi atingido. Os alunos pesquisaram e apresentaram a pesquisa para os demais membros da comunidade educativa da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo! Esse foi à primeira discussão organizada e apresentada pelos alunos indígenas! Excelente trabalho e apresentação bem organizado!



Professores Terena com os alunos que organizaram e apresentaram o seminário.

Foto: Autor//12.09.12

[1] - Coordenador da Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa . Coordenador da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo/Aldeia Cachoeirinha- Miranda/MS. Supervisor do Programa de Bolsas Iniciação à Docência: PIBID/UFMS. Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Povos do Pantanal/UFMS-Campus de Aquidauana-MS.

23/05/13

TERENA DIGITAL: I SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

[2] - Terenoé yoko Koinúkuna: Em língua portuguesa significa – Os Terena e Kinikinau.

[3] - D.O.E/ Diário Oficial do Estado.

Postado por Terena Digital às 06:11

+1 Recomece isto no Google

4 comentários:



Rafael Franco Coelho 21 de setembro de 2012 16:58

Celinho! Parabéns pelo texto e pela publicação! Fiquei mto feliz em saber das novidades e triste por não poder estar presente. Desejo um ótimo trabalho a todos vcs!

Gde Abraço!

Rafael

Responder

Respostas



Terena Digital 26 de setembro de 2012 12:16

Aínapo yáko: ya yemó'u!
Obrigado pelas suas palavras!

Responder



carol 21 de setembro de 2012 20:42

Ótimo texto Celinho, parabéns! Que bom saber de notícias tão boas! Excelente iniciativa, os professores e alunos estão de parabéns! Um grande abraço, saudades, Carol.

Responder

Respostas



Terena Digital 26 de setembro de 2012 12:18

Acho interessante esses momentos de escrever! Silêncio e concentração total! Pra depois alguém ler e tirar suas conclusões! Obrigado pelas palavras!

Responder

Digite seu comentário...

Comentar como:

[Postagem mais recente](#)

[Início](#)

[Postagem mais antiga](#)

Assinar: [Postar comentários \(Atom\)](#)

Povo Terena Aldeia Cachoeirinha. Modelo Picture Window. Tecnologia do Blogger.