

MARGARIDA XISTO DA SILVA SOARES

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE
ALUNOS INDÍGENAS DE
DOURADOS/MS:
SEGREGAÇÃO E RESISTÊNCIA**

**TRÊS LAGOAS – MS
2013**

MARGARIDA XISTO DA SILVA SOARES

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE
ALUNOS INDÍGENAS DE
DOURADOS/MS:
SEGREGAÇÃO E RESISTÊNCIA**

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 – MS
2013**

**UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE ALUNOS INDÍGENAS DE
DOURADOS/MS: SEGREGAÇÃO E RESITÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS) - Presidente

Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza (UFMS) - Titular

Prof. Dr. Conrado Neves Sathler (UFGD) - Titular

Profa. Dra. Celina Garcia de Souza Nascimento (UFMS) - Suplente

Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno (UNITAU) - Suplente

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Sebastiana pelo apoio total.

À minha filha Yasmim e esposo Ademir, por serem minha força vital e pela compreensão da minha ausência.

MEUS AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de viver tudo que vivi e por ter me dado força para suportar as quedas e seguir a caminhada.

Aos alunos, à professora Olinda Siqueira, diretor e demais educadores da Escola Municipal Francisco Meireles de Dourados-MS, por terem colocado seus escritos e suas vozes à minha disposição e, assim, contribuído para a elaboração da pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, que aceitou participar de minha formação acadêmica e contribuiu significativamente para minha formação pessoal.

À coordenação, professores e todos os funcionários administrativos do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo compromisso e companheirismo.

Aos professores, Onilda Sanches Nincao, Claudete Cameschi de Souza e Conrado Neves Sathler, que participaram da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa e muito contribuíram para a mesma.

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, companheirismo e saberes compartilhados.

À Maria Francisca, Janda, Leidi, Silvana, Marilze, André, Jorge, Bruno e Wellington com quem compartilhei os vários momentos de angústias e alegrias durante a realização do Mestrado.

À minha família, pelo incentivo a mim ofertado quando achei impossível continuar a batalha.

O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixa escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. (FOUCAULT, 1988, p. 89-90).

SOARES, Margarida Xisto da Silva. **Um olhar discursivo sobre alunos indígenas de Dourados/MS: segregação e resistência**. 157 f. Três Lagoas, 2013. Dissertação (Mestrado, Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus de Três Lagoas.

Resumo: Este trabalho problematiza o processo identitário dos alunos indígenas da Escola Municipal Francisco Meireles, situada em Dourados, MS, a partir dos conceitos de segregação e resistência. Os objetivos específicos consistem em identificar as diferentes vozes, as formações discursivas, as marcas de subjetividade que perpassam a memória discursiva dos sujeitos pesquisados, bem como os efeitos de sentido produzidos e suas (des)identificações, por meio da materialidade linguística. Para tanto, analisamos textos produzidos por alunos que frequentaram, em 2010, o 9º ano do ensino fundamental. Interessa-nos o contexto em que os sujeitos vivem em convivência interétnica (Kaiowá, Guarani, Terena, brancos e mestiços). Por meio do método arqueogenalógico, realizamos um trabalho de desconstrução das verdades cristalizadas no meio social no que tange à inserção dos alunos indígenas no ambiente escolar, uma vez que em contato diário com o homem branco e outras etnias, a discriminação para com o índio é uma constante, contribuindo para constituí-lo como sujeito segregado e, portanto, resistente, já que todo discurso se estabelece por relações de forças. A pesquisa se inscreve na fronteira entre os estudos linguísticos e culturais, em especial nos conceitos da Análise do Discurso: sujeito, discurso, formação discursiva, relações de poder, memória discursiva, efeitos de sentido, interdiscurso, condições de produção (PÊCHEUX, 1988, 1997; ORLANDI, 2009; FOUCAULT, 1979, 1987, 1988, 1996, 2008; CORACINI, 2007), e arquivo (FOUCAULT, 2008). Juntamente com a materialidade linguística, abordam-se os conceitos de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998), e gênero (BAKHTIN, 1997; MAINGUENEAU, 2006; ECKERT-HOFF, 2008; FOUCAULT, 1992). Por meio dos Estudos Culturais, deslocamos a questão identitária dos sujeitos em (HALL, 2003; CASTELLS, 2001; BHABHA, 1998 e BAUMAN, 2005), entre outros. A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, abordamos as concepções teóricas, conceitos essenciais da Análise do Discurso e dos Estudos Culturais para a pesquisa. No segundo, apresentamos as condições de produção do discurso dos alunos indígenas, refletimos sobre alguns discursos de inclusão do indígena na sociedade nacional. Contextualizamos o local da pesquisa e as estratégias de poder que perpassam as relações interétnicas na educação escolar indígena e na Reserva Indígena de Dourados. No terceiro, apresentamos as representações dos alunos indígenas de Dourados/MS, construídas na escritura de si. Os dados, analisados de uma perspectiva transdisciplinar, apontam para efeitos de sentido mobilizados pela memória discursiva dos sujeitos que interpelados pelas formações discursivas econômica, capitalista, do preconceito, culturalista, bélica e política, marcam em seu discurso um distanciamento da posição social (aluno indígena) que ocupam. Numa posição de resistência ao poder e à cultura do homem branco, vivem situações preconceituosas e de segregação por parte do não índio e até mesmo de si, deixando emergir um *Outro* e outros sujeitos em seu dizer resvalando pontos de (des) identificações dos indígenas como excluídos, segregados, resistentes, anormais, diferentes e interditados.

Palavras-chave: *Formação Discursiva; Efeitos de Sentido; Identidade Indígena; Convivência Interétnica.*

SOARES, Margarida Xisto da Silva. **A discursive look on indigenous students in Dourados, MS: segregation and resistance.** 157 f. Três Lagoas, 2013. Dissertation (Master Program, Linguistic Studies) - Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus.

Abstract: The objective of this study was to assess the identity process from the concepts of segregation and resistance of indigenous students at Francisco Meireles Municipal School, located in the city of Dourados, State of Mato Grosso do Sul. The specific objectives consisted in identifying through linguistic materiality the different voices, discursive formations and marks of subjectivity that constitute the discourse memory of the subjects surveyed, as well as the effects of meaning produced and their (non)identifications. For this purpose, we analyzed written texts produced by students that attended the 9th grade of elementary school in 2010. We focused on the context in which the subjects live within inter-ethnic coexistence (Kaiowá, Guarani, Terena, whites and mestizos). Through the archaeo-genealogical method, we carried out a deconstruction work of truths rooted in the social environment with regard to the insertion of indigenous students in the school environment, since, in daily contact with whites and other races, the discrimination towards the indigenous people is a constant, helping to constitute them as segregated subjects, therefore resistant, considering that all discourses are established by relations of forces. The research was set on the border between linguistic and cultural studies, in particular on the concepts of Discourse Analysis: subject; discourse; discourse formation; power relations; discourse memory; effects of meaning; inter-discourse; production conditions (PÊCHEUX, 1988, 1997; ORLANDI, 2009; FOUCAULT, 1979, 1987, 1988, 1996, 2008; CORACINI, 2007); and archive (FOUCAULT, 2008). Along with the linguistic materiality, we discuss the concepts of heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998), and genre (BAKHIN, 1992, 1997; FOUCAULT, 1992; MAINGUENEAU, 2006; ECKERT-HOFF, 2008). By means of cultural studies, we reflected on the issue of subjects' identity according to (HALL, 2003; CASTELLS, 2001; BHABHA, 1998 and BAUMAN, 2005), among others. The dissertation is divided into three chapters. In the first chapter, we discuss the theoretical constructions, i.e., essential concepts of Discourse Analysis and Cultural Studies for the research. In the second chapter, we present the conditions of students' discourse production. We reflect on some inclusion discourses of indigenous people into national society and contextualize the research location and the power strategies influencing interethnic relationships in indigenous school education and Dourados Indian Reservation. In the third chapter, we present the representations of indigenous students in Dourados, MS, built in their writing about themselves. The data analyzed from a transdisciplinary perspective point out towards effects of meaning activated by the discourse memory of subjects who, characterized by economic, capitalist, prejudiced, cultural, war, and political discourse formations, reflect distance from the social position (indigenous student) they occupy. In a position of resistance towards power and white men's culture, they experience biased and segregation situations by non indigenous people and even by themselves, making an *Other* and other subjects emerge from their discourses together with issues of (non)identifications of indigenous people as excluded, segregated, resistant, abnormal, different and interdicted.

Keywords: Discourse formation; Effects of meaning; Indigenous identity; Inter-ethnic coexistence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	25
1. 1. A Análise do Discurso: conceitos essenciais.....	25
1. 2. A inscrição do sujeito: língua, história e espaço social.....	32
1. 3. Processo identitário dos sujeitos.....	35
1. 4. Entre a língua e a história: (des)estabilizando sentidos.....	40
CAPÍTULO II: NOS ENTRELACES DA HISTÓRIA: (DES)ESTABILIZAÇÃO DE FRONTEIRAS.....	45
2. 1. Legislação Brasileira: inclusão ou segregação indígena?.....	45
2. 1. 1. As ressonâncias das leis.....	54
2. 2. A questão indígena em Mato Grosso do Sul: história, sociedade e língua.....	58
2. 2. 1. A Reserva Indígena de Dourados, MS: estratégias de poder.....	63
2. 2. 2. As Áreas Indígena de Dourados (MS).....	70
2. 2. 3. Educação Escolar Indígena na RID de Dourados, MS: contexto social e histórico.....	74
2. 2. 4. A Escola Municipal Francisco Meireles.....	80
CAPÍTULO III: ALTERIDADE: REPRESENTAÇÕES DO OUTRO NA CONVIVÊNCIA INTERÉTNICA.....	85
3. 1. Representações construídas a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si.....	86
3. 2. Representações construídas a partir do olhar de si sobre o outro.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	131

Anexo A - Memorial Descritivo.....	132
Anexo B - Textos dos alunos.....	141
Anexo C - Entrevista com educadores.....	153

INTRODUÇÃO

Problematizar discursos sobre educação escolar indígena justifica-se não só pela atualidade da questão, mas também pela importância que assume qualquer discussão sobre a inserção do sujeito aluno indígena no ambiente escolar. A inserção desse sujeito implica reflexões sobre sua língua, cultura e identidade, em face do discurso da igualdade inscrito, há mais de duas décadas, no discurso oficial e constitutivo da “ideologia” da escola inclusiva.

Embora a questão étnica possua como uma das suas características fontes de discriminação, desagregação e opressão, destaca-se a necessidade de situar a questão indígena no âmbito da negociação constante entre si e o outro¹, por meio da articulação de elementos antagônicos contraditórios. Trata-se de conceber a etnia como elemento crucial para a construção de “trincheiras defensivas” (CASTELLS, 2001) por meio das quais os indígenas negociam seu próprio espaço. No embate cultural, os valores étnicos são constantemente distorcidos, divididos, misturados e renegociados em virtude de uma nova lógica capitalista.

Os povos indígenas sofreram muito com a chegada do homem branco que, no período colonial, com a construção de estradas, rodovias e plantações, invadiu as aldeias indígenas de forma agressiva, intensificando o contato entre índios, brancos² e mestiços e trouxe consigo problemas presentes nas cidades, como doenças e novos costumes (e.g., drogas, alcoolismo). Essa situação favoreceu o plurilinguismo, bem como estranhamentos entre culturas, que se chocaram e se deslocaram, produzindo novas identificações nos mais variados espaços, inclusive na escola.

Instigados pelas diversas pesquisas que buscam manter atualizadas as discussões sobre a cultura e a diferença de grupos minoritários, em especial das comunidades indígenas, nos propomos neste trabalho discutir sobre o sujeito indígena e suas próprias representações por meio de sua própria voz e da voz do outro. Representações que são

¹ A partir dos estudos de Authier-Revuz (1990; 1998), o conceito refere-se ao exterior que constitui o sujeito, as outras vozes, os outros sujeitos, discursos sócio-históricos, ideológicos e culturalmente constituídos, anteriores e exteriores ao sujeito.

² Referimo-nos com o termo “branco” a todos os homens que não são da etnia indígena, e.g., negros, japoneses e italianos; e com o termo “mestiço” aos que são resultantes da relação do branco com alguma etnia indígena.

construídas no decorrer da história no contato com o outro, com a cultura e os valores do outro, sendo a escola um espaço conflituoso onde se articulam as diferenças.

Desse modo, temos como objetivo geral nesta pesquisa estudar o processo de construção identitária de alunos indígenas da cidade de Dourados (MS), a partir dos conceitos de segregação e resistência. Como objetivos específicos, procuramos encontrar as diferentes vozes, as formações discursivas, as marcas de subjetividade que constituem a memória discursiva dos sujeitos pesquisados, bem como os efeitos de sentido produzidos e suas (des) identificações, via materialidade linguística.

Para tanto, faz-se necessário problematizar os discursos presentes em redações produzidas por alunos de diferentes etnias indígenas, que frequentaram, em 2010, o 9º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Francisco Meireles, localizada na sede da MECA ao lado da Aldeia Jaguapiru.

Por considerar que os dizeres do sujeito se significam em condições determinadas pela língua e pela história, em convivência com o outro, permeada por relações de poder, problematizamos o espaço sócio-histórico, ideológico e a situação discursiva dos sujeitos (ORLANDI, 2009). Nesse sentido, é importante lembrar que, além da história, os discursos da entrevista³ com professor de Língua Portuguesa (1), com os coordenadores (3) e o diretor da escola são condições de produção que determinam os sujeitos e seus dizeres, contribuindo com os efeitos de sentido produzidos pelos alunos em convívio diário com os mesmos.

Trabalhamos com a hipótese de pesquisa de que há, nos dizeres dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, marcas de discriminação, de conflitos e contradições sócio-históricas, constituídas por anos de opressão, marginalização, preconceito e estigmatização social, que vêm ocorrendo desde a colonização. Isso nos leva acreditar que os índios vivem em uma situação de segregação e resistência, uma vez que, em contato diário com o homem branco, usa estratégias de sobrevivência e artimanhas para manter-se inserido no meio social e, acima de tudo, manter-se como índio.

³ Com relação à entrevista, os roteiros são distintos, tendo em vista que os sujeitos ocupam lugares diferentes e, portanto, as representações da situação de produção, que servem de base para a ação discursiva também são distintas. Referem-se à convivência interétnica no ambiente escolar. Entre as questões, destacamos: como se dá a convivência entre as diversas etnias na escola e na mesma sala de aula; preconceito e intolerância entre as etnias; o relacionamento dos professores, funcionários e alunos; e a atitude dos educadores em caso de conflitos entre etnias diferentes. Vale lembrar que não é nosso foco da análise, mas por questões de ordem metodológica, os discursos dos educadores também foram nomeados para melhor organização do trabalho, sendo identificados independentemente do sexo como, *sujeito educador* (SE).

Os alunos indígenas, incluídos em um sistema que prioriza as normas da escola oficial, que atende os ideais da sociedade hegemônica, não apresentam os mesmos resultados e desempenho que alunos brancos, em especial por se sentirem excluídos e discriminados, em virtude de sua cultura não condizer com a que prevalece na sociedade hegemônica. Por outro lado, acreditamos que esses alunos indígenas resistem a essa segregação, permanecendo na escola, como uma estratégia de sobrevivência na sociedade, buscando aprendizado e expressando suas ideologias na escrita de si. Para discutir essas questões, buscamos em autores como Bhabha (1998), Bauman (2005), Hall (2003), Moita Lopes (2002), Coracini (2007) e Foucault (1988, 1996, 2008) reflexões sobre o campo teórico que nos ajudaram a levantar problematizações acerca da identidade, da cultura e das relações de poder resultantes da relação interétnica.

Apresentamos, a seguir, algumas questões que são fundamentais nesse processo de investigação para melhor direcionar nosso foco de análise: Quais são as representações que os alunos indígenas fazem de si e do homem branco? Como o sujeito aluno indígena se vê representado pelo branco? Há marcas de segregação e resistência no discurso indígena?

Dada a emergência da questão indígena na contemporaneidade faz-se pertinente destacar o contexto amplo em que o discurso do sujeito aluno indígena é produzido e que remete à cidade de Dourados, onde atividades educacionais com alunos índios tiveram início com a Missão Evangélica Caiuá (MECA) em 1929. Nesse ano, a primeira equipe missionária saiu de São Paulo para trabalhar com os indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID), com o objetivo de prestar assistência aos indígenas na evangelização, saúde e educação, na tentativa de integração e civilização destes ao Estado brasileiro. Mas foi a partir de 1931 que, com apoio do missionário e médico da missão, Dr Nelson de Araújo, iniciaram-se atividades específicas na área da Educação Escolar Indígena (EEI), com a criação da “Escola diária” para alfabetização de adultos dentro da reserva indígena Jaguapiru, em uma sala no posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

A partir de 1973, a escola da MECA torna-se uma escola municipal mediante “acordo” não oficializado entre a missão e a Prefeitura de Dourados. Em 1980, a escola ampliaria o atendimento para o curso ginásial (5ª a 8ª séries), oficializando-se como

Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles, em homenagem ao sertanista Francisco Meireles⁴.

Com base no estudo de Troquez⁵ (2006), afirmamos que a proximidade da MECA com a área urbana e com as aldeias Bororó e Jaguapiru favoreceu o aumento do número de alunos na escola. Estudantes brancos que moram na periferia das cidades de Itaporã e Dourados preferem estudar na escola da Missão, por se sentirem menos discriminados em relação às escolas das cidades. Inversamente, os alunos de poder aquisitivo maior recusam-se a estudar na escola da aldeia. A esse respeito, Guerra (2012, p. 38) afirma que a escola em questão “possui especificidades que a tornam diferente das demais escolas de Dourados (MS), tendo em vista que seu corpo discente é formado por 97,5% de alunos indígenas provenientes das etnias Kaiowá, Guarani e Terena”.

Para explicitar melhor a questão, trazemos para esta pesquisa a reflexão de Troquez (2006) em seu trabalho “Professores índios e transformações socioculturais em um cenário Multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)”. Realizado na Universidade Federal da Grande Dourados, na área da História, a autora defende que “etnias diferentes na mesma área é uma questão polêmica. [...] há os que defendem a ideia de que há uma convivência pacífica na RID, e há os que se contrapõem a esta ideia afirmando a existência de sérios conflitos de origem étnica”. (*Ibidem*, p. 41). Cogitamos, nesta pesquisa, a segunda ideia, i.e., os conflitos devem ocorrer porque cada grupo tem sua especificidade, eles são diferentes dos brancos, mas também diferentes entre si.

⁴Francisco Meireles (1908-1973) tinha um perfil marcante: militante do Partido Comunista nos anos 1930 manteve ideário socialista e humanista. Suas atividades de sertanista e seu desprendimento pessoal prejudicaram-lhe a saúde e a situação financeira. Inspetor do SPI desde 1942, comandou frentes de atração que ficaram famosas (ou manteve contato com elas) com os Kayapó, Pakáas Novos, Makurap, Jupari, Manaka e, no fim da vida, ao lado de seu filho Apoena Meireles, com os Cinta Larga e Kren Akarore. Sua realização marcante foi estabelecer contato pacífico com os Xavante, em 1946. Surgiu, a partir daí, a amizade entre o cacique Apowen e Chico Meireles (como era chamado pelos amigos). Recebeu dos Xavante o título de “*imunã*”, que lhe dava direito a participar de todos os rituais dessa tribo. O cacique Apowen e outros chefes Xavante compareceram a seu enterro no Rio de Janeiro. Como homenagem póstuma, foi batizada a Escola Indígena Francisco Meireles, em Dourados (MS), que atende índios da Aldeia Bororó e da Aldeia Jaguapiru. (MOREL, 2009, p. 45).

⁵Marta Coelho Castro Troquez é especialista em Educação pela UFMS; mestre em História pela UFGD; doutora em Educação pela UFMS, com tese sobre currículo para a educação escolar indígena. Foi docente da rede municipal de ensino de Dourados (MS) de 1987 a 2006. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na UFGD onde exerceu a função de Chefe de Cursos de Graduação de 2006 a 2010 e desenvolve pesquisa na área da educação e currículo para a educação escolar indígena.

Buscar compreender a violência cometida contra populações nativas e a preocupação com sua preservação tem sido motivo de mobilizações sociais, mas também de inúmeras pesquisas no contexto acadêmico da atualidade, como a já realizada por Troquez (2006). Considerando a relevância da temática indígena não somente por problematizar discursos sobre a inserção desses indígenas na sociedade nacional, mas sua constituição como sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico específico (aldeias/escola/cidades), ressaltamos alguns estudos já empreendidos sobre essa temática de grande relevância, tanto em âmbito regional como em âmbito nacional.

Em âmbito regional, a temática se sobressai em várias áreas. Destacamos aqui os trabalhos que mais diretamente se relacionam com as discussões propostas nesta pesquisa, com o aporte teórico na Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, nos Estudos Culturais, na História e na Educação.

Batistote (2004), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desenvolveu a pesquisa *Discurso, mito e história: aspectos da construção da identidade do povo Paresí*. O trabalho considerou a relação constitutiva entre o dizer e sua exterioridade. Buscou descrever e interpretar, por meio de análise de formações discursivas em diferentes gêneros discursivo-textuais, aspectos da representação identitária, social e cultural do índio Paresí.

Como resultado, a pesquisadora afirma que,

[...] na Carta dos Índios ao mundo, surge um sujeito que reconhece a necessidade do Outro, que assume seu “pertencimento” a uma cultura nacional, chegando ao ponto de eleger o branco como seu porta-voz, comprovando o que historiadores e antropólogos têm discutido há décadas (senão séculos): os índios perderam a voz. (BATISTOTE, 2004, p. 48)

A discussão proposta por Batistote instigou-nos, pois entendemos, segundo os construtos teóricos que embasam nossa pesquisa, que o sujeito não é uno, mas constituído pelo que o antecede e pelo que poderá vir a ser.

Dando espaço à inscrição do sujeito para falar de si, Marchewicz (2006), em *Com a palavra, índias e índios: uma introdução ao estudo das representações no mundo terena* (pesquisa realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS), propôs-se demonstrar “a relação entre a produção de discursos narrativos e as representações elaboradas acerca dos processos de aculturação e de (des) identificação

do povo Terena, destacando mudanças e valores nos planos religioso, social, linguístico e de afirmação étnica”. (MARCHEWICZ, 2006, p. 7).

Segundo a autora, “o lugar de enunciação, garantido lá no Mito de Origem, parece deslocar-se, no discurso das entrevistas”, uma vez que o Terena “não fala mais do seu lugar, mas do lugar do branco” (MARCHEWICZ, 2006, p. 82). Esta estratégia deliberada do mesmo, parece haver incorporado a imagem de que necessita do outro para falar sobre e por ele. Nesse estudo, buscamos mostrar que isso acontece porque o sujeito é deslocado de si, do meio que vive e das coisas que faz; não é uma miniatura, é transformado pelo/no espaço em que vive e que também transforma.

Ao nos referirmos à presença indígena na mídia, ressaltamos o trabalho de Miqueletti (2007), *Os casos de desnutrição infantil indígena e a mídia: constituição de imagens e de sentidos*, em que analisa as reportagens sobre os casos de desnutrição infantil indígena nos jornais douradenses *O Progresso* e *Diário MS*, entre os anos de 2004 e 2005. A autora empenhou-se em despertar os leitores para uma leitura menos ingênua dos textos jornalísticos, observando cada aspecto da mensagem, desde sua organização até sua disposição. Para tanto, utiliza-se do aparato teórico da Semiótica greimasiana, para a qual o texto é um todo de significação onde é possível verificar dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão, o que está em destaque na pesquisa, uma vez que a autora procura investigar não só o que o texto diz, mas como ele diz o que diz.

Já Amorim (2011), problematiza, em *O indígena de Dourados (MS): mídia, representação e discurso*, os discursos midiáticos sobre a desnutrição nas aldeias indígenas de Dourados sob a ótica da AD, dos Estudos Culturais e da História. O objeto da pesquisa são discursos extraídos dos jornais *O Progresso*, veiculado na cidade de Dourados, e *Folha On-Line*, de circulação nacional.

As teorias permitiram identificar as regularidades que caracterizam os jornais como propagadores de representações perante o público leitor e o imaginário popular, podendo-se observar nos textos a presença de diversas formações discursivas (jurídica, médica, política e institucional), que colaboram para a construção das representações dos indígenas como: abandonado; subalterno; selvagem; miserável; vítima; submisso; incapaz; marginal; e viciado. As discussões lançadas pelo trabalho muito importam para

esta pesquisa, uma vez que consideram a história, as condições de produção do discurso e os aspectos culturais para a constituição dos sujeitos.

A respeito das questões de língua e linguagem dos indígenas, em *Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores terena*, Porto (2011) propôs-se identificar e analisar as representações de língua e de linguagem no discurso de professores Terena da região de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Os procedimentos para coleta de dados envolveram, além da pesquisa bibliográfica, a realização de entrevistas, com questões previamente elaboradas, aplicadas a professores das escolas indígenas da região que passam por processos de formação acadêmica superior (graduação e pós-graduação) e convivem com uma educação bilíngue - língua terena e língua portuguesa -, com projetos de fortalecimento da língua materna.

Os enunciados analisados a partir das perspectivas teóricas da AD e de algumas noções dos Estudos Culturais, permeados pelo método investigativo de Foucault, apontam que a língua materna terena é concebida como principal “marca de identidade” do povo e a língua portuguesa como “instrumento de comunicação”. Por meio de discursos habitados por equívocos e contradições, os docentes indígenas têm alteradas suas formações discursivas e assim são sujeitos constituídos pelo outro/branco na ilusão de que são sujeitos unos, com identidade fixa.

Na área de História, além do trabalho de Troquez mencionado a princípio, merecem destaque as pesquisas de Girotto (2001, 2006, 2010) que estudaram o percurso histórico da EEI de Mato Grosso do Sul. Em sua dissertação de mestrado *Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas Guarani/kaiowá em Mato Grosso do Sul, - 1988 a 2000*, numa perspectiva interdisciplinar, Girotto (2001) buscou investigar a construção de uma história sociológica na qual os índios são agentes sociais, a partir de professores das aldeias Guarani/Kaiowá do Estado.

A autora afirma que o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá tem encontrado dificuldades para avançar rumo a um projeto de futuro no qual a escola pudesse desempenhar um papel determinante na preparação das crianças indígenas. Com essa preparação esses indivíduos estariam capacitados para enfrentar as adversidades da sociedade como um todo, sem deixarem de ser Guarani, uma vez que, até então, prevalece uma EEI baseada nos padrões oficiais da escola do branco.

Na área da Educação, Rossato (2002) realizou a pesquisa *Os resultados entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul- será o letrao⁶ ainda um dos nossos?* A pesquisadora avaliou o impacto da escola na vida dos Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul.

Tendo como referência temas como qualidade de vida, mudanças culturais, valorização e preservação da identidade étnica, e a aceitação do índio como “letrado” (*letrao*) por parte da família e da comunidade, entre outros, Rossato observou que alguns indígenas permanecem com a concepção dos antigos modelos. Neles, a escola era tida como veículo para se alcançar o mesmo status social e econômico dos brancos, conseguirem emprego, melhorarem de vida, *serem alguém*, na ruptura com os valores culturais de sua sociedade. No entanto, não a ignoram, entendem a escola como meio para “resolver os problemas internos da comunidade”. (ROSSATO, 2002, p. 157).

Merecem também destaque os trabalhos desenvolvidos por Limberti. Em *Discurso indígena: aculturação e polifonia⁷* (1998), a pesquisadora analisa os relatos de vida de Albino (33 anos) e Capitão Ireno (92 anos), publicados na obra *Canto de morte Kayowá*, de Meihy (1991). Sua proposta é mostrar o conceito de identidade que o Kaiowá tem de si mesmo ao longo do tempo e os processos discursivos pelos quais se manifesta a subjetividade do enunciador. Em *A imagem do índio: discursos e representações* (2003)⁸, a autora pondera sobre os discursos e representações dos índios a partir de análises semióticas do jornal *O Progresso*, de Dourados, comparando-o com a *Carta de Pero Vaz de Caminha⁹*. A análise identifica os procedimentos discursivos pelos quais a imagem do índio é produzida e reproduzida, enfatizando as questões enunciativas. Na carta, o índio é apontado como um ser “inferior” e “incapaz”, o jornal como resultado de um processo de reprodução faz o mesmo (LIMBERTI, 2003). Apesar de seu aparato metodológico ser voltado para a semiótica, concordamos com a autora ao

⁶ Segundo Rossato (2002, p. 18), “*letrao*” é a expressão usada pelos Kaiowá/Guarani para identificar o “letrado”, escolarizado.

⁷ Vale dizer que, do início da pesquisa (1998) até a atualidade, a autora produziu, além da dissertação e da tese de doutorado, capítulos e artigos com a temática, os quais estão publicados em diversos livros, periódicos e revistas que circulam no país.

⁸ Recentemente, Limberti (2012) publicou o livro *A Imagem do índio: discursos e representações*, reelaboração do estudo da imagem que o não índio faz da realidade do índio, publicado pela Editora da UFGD/MS.

⁹ Segundo Limberti (2012, p. 28), na *Carta* “está registrada, por meio dos relatos, a imagem de um espaço (um lugar, o Brasil), de seus atores (seus habitantes, os índios), num determinado tempo (início do século XVI)”.

fazer referência à identidade posta em oposição, já que esta só se torna uma problemática quando questionada em relação a outra.

Podemos ainda ressaltar, especialmente, sobre o indígena de Mato Grosso do Sul, o estudo de pós-doutoramento de Guerra¹⁰, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais* (2009), em que são analisados dois documentos: o texto do *Estatuto do índio, Lei nº 6.001*, de 19 de dezembro de 1973, e o texto da I Conferência Regional dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul, ocorrida em Dourados, de 28 de março a 1º de abril de 2005.

A autora problematiza os discursos oficiais com base na interpretação de regularidades dos enunciados que se manifestam na materialidade linguística, a partir da temática “identidade, discurso e cultura”. A pesquisa revela que, no Estado de Mato Grosso do Sul, onde encontramos algumas etnias, há um grande número de comunidades indígenas na área rural e uma grande quantidade de pessoas denominadas “sem terra”, grupos organizados que lutam pela reforma agrária, enfrentando sérios problemas de disputa de terras, saúde e educação (GUERRA, 2010).

Entre os inúmeros trabalhos que a pesquisadora tem desenvolvido com a temática, vale citar a pesquisa recente *Subjetivação e discurso: um estudo do processo identitário dos alunos indígenas de Dourados*¹¹, em que a autora problematiza como a produção das identidades dos alunos indígenas de Mato Grosso do Sul aparece na escritura de estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal *Francisco Meireles*, situada no Município de Dourados (MS). A autora busca examinar o processo identitário instaurado nos textos de alunos, em situações cotidianas de sala de aula, analisando as marcas linguísticas de exclusão presentes nessa escritura de si.

Também, nesta pesquisa, problematizamos os discursos de alunos indígenas buscando identificar as representações de segregação e resistência que os constituem por meio dos discursos de si e do outro.

¹⁰ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e pesquisadora do CNPq. Membro da ALED, Associação Latino Americana de Estudos do Discurso e integrante do GELCO, Grupo de Estudos de Linguagens do Centro-Oeste e da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística).

¹¹ Pesquisa em andamento, financiada pelo CNPq, intitulada “O processo identitário do indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra” (Processo: 471597/2010-4) e na qual esta pesquisa de mestrado está inserida.

Ao focar a subjetividade do indígena sob a dicotomia inclusão/exclusão, recorreremos a Sawaia (2008, p. 9):

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. [...]. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Inscrita nesse jogo de inclusão e exclusão, a EEI pode ser considerada como um espaço de transição entre o novo e o velho, no que tange às lutas e conquistas legais em relação ao direito à valorização da língua, da cultura, das tradições e ao respeito aos processos de aprendizagem do sujeito aluno indígena. Isso nos leva a analisar, no *acontecimento* do discurso (FOUCAULT, 2008), as irrupções de sentido com que se afligem os sujeitos da pesquisa e os discursos em que se fundamentam e que constituem as suas subjetividades na e pela linguagem.

Em consonância ao supracitado, é possível dizer que o sujeito aluno indígena se encontra no *entre-lugar* (BHABHA, 1998), uma vez que não se integra à sociedade nacional, como também não se isola totalmente nas reservas a ele destinadas.

A questão se torna consideravelmente complexa, tendo em vista que não se trata de um mero jogo de oposições, tampouco de disputa de um espaço geográfico, mas de uma negociação constante entre os valores de um e outro e que traz em sua base tanto a possibilidade de contestação aos valores do outro, como a possibilidade de consenso com tais valores. Nesse embate entre culturas, o *entre-lugar* se apresenta como um espaço conflituoso de contestação cultural, mudança de estratégias na relação entre um e outro e engajamento em uma “guerra de posições” que demarcam novas formas de (des)identificação, uma vez que a demanda da identificação “implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade” (BHABHA, 1998, p. 76).

Nessa guerra de posições, o indígena ocupa novos espaços sociais e demonstra sua capacidade de resistência e luta em prol de seus direitos. Direitos que, no decorrer dos tempos, lhe foram negados, sendo deslocados pelas regras de poder, pois as políticas educacionais pregam a inclusão de todos na participação dos destinos da

nação, mas simultaneamente excluem o índio, ao tentar apagar as fronteiras, negando-lhe o *status* de estrangeiro, homogeneizando-o pela legitimação da lei, do direito.

Cabe-nos, na condição de pesquisadores, entender a coerção imposta por esses dizeres, lembrar que ao passado indígena não é possível ficar indiferente, compreender as relações de poder que permeiam o discurso dos alunos, considerando a opacidade dos sentidos, as heterogeneidades e contradições dos discursos. Tarefas cuja realização só é possível a partir de um dispositivo de análise que considere os *gestos de interpretação*, em que tanto o objeto quanto o sujeito se ligam a filiações de sentidos já que estão inscritos na história.

Pensar a metodologia de pesquisa em AD implica considerar os passos para alcançar os objetivos propostos, quais sejam; a coleta de dados, a delimitação do *cópus*, a definição do aporte teórico e a seleção dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, convém ressaltar a natureza transdisciplinar da AD, que opera em consonância com outros campos teóricos, constituindo-se “no espaço incômodo do entre - entre linguagem e sociedade” (CORACINI, 2011, p. 166) e, no caso da pesquisa aqui empreendida, ancorando-se metodologicamente nas perspectivas discursiva e culturalista.

Enquanto analistas do discurso, trabalhamos no entremeio entre o discurso e o dispositivo teórico que analisamos, de modo que nem tudo recortamos para análise. Nossa fonte de sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence, o que determina “o que pode e deve ser dito, e pode vir de diversos lugares, pois o sujeito não tem controle de si, dando margem a infinitas interpretações”, sendo aqui “[...] impossível pôr um ponto final à pesquisa, mas contentar-se com momentos de interpretação”. (PÊCHEUX, 2002, p. 57).

A fim de cumprir os objetivos traçados, adotamos o método arqueogenealógico de Foucault, que considera o discurso e a materialidade que emana das condições de produção, por meio do qual se busca captar

o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1979, p. 102).

Considera-se que o trabalho da resistência se mostra no embate entre a permanência e a mudança, entre a recusa e a possibilidade. Desse modo, os sujeitos e, no caso desta pesquisa, sujeitos alunos indígenas, se constituem por meio do trabalho simbólico, na ilusão da transparência da língua a partir da qual se representam e representam o outro, o seu mundo, sua realidade sócio-histórica e cultural.

Estudar as relações de poder-saber presentes no discurso de alunos indígenas requer tomar o poder como uma questão metodológica. Assim, em consonância com o historiador, abordamos o poder como algo que se exerce em rede, que circula e não se encontra em um único ponto, pois está em todo lugar, de modo que

Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes... Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. (FOUCAULT, 1988, p. 95-96).

Trata-se de mostrar, por meio do discurso, como as técnicas, os procedimentos e as estratégias de poder que atuam nos diversos níveis perpassam os sujeitos, transitam por eles. Inseridos no ambiente escolar, os alunos indígenas e os educadores se veem constantemente controlados, vigiados e designados para determinadas tarefas em função de discursos hegemônicos que produzem efeitos específicos de poder.

A instituição escola apresenta-se como um *Dispositivo Panóptico*¹² que visa controlar os indivíduos, fazendo que as relações de poder atuem com a função de disciplinar os corpos, de melhorar o exercício do poder de uma forma mais sutil para alcançar o adestramento dos sujeitos. Ao mesmo tempo, diretamente ligados às relações de poder encontram-se os regimes de verdade, que apresentam um conjunto de procedimentos reguladores e necessários para a produção dos discursos no meio social.

¹² O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre, esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre: outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. (FOUCAULT, 1987, p. 223).

Em suma, de acordo com o historiador, a análise das relações de poder deve ser orientada ponderando os campos da dominação, dos operadores materiais, das formas de sujeições, das conexões e utilizações dos sistemas locais e dos dispositivos de saber. (FOUCAULT, 2005). Desse modo, por meio do método arqueogenealógico, realizamos um trabalho de desconstrução das verdades cristalizadas no meio social no que tange à inserção dos alunos indígenas no ambiente escolar.

Há de se considerar ainda os dois lados da dicotomia poder/resistência que, de um lado, apresenta os dispositivos de controle, os saberes e as tecnologias de dominação, que, sob a ótica da homogeneização, conduzem à segregação dos sujeitos. De outro, a reação, a oposição dos sujeitos contra as forças que lhes são impostas. A noção de segregação aqui adotada não é, simplesmente, um lugar de exclusão, mas um processo de inclusão necessário que inclui e exclui, simultaneamente, os sujeitos.

Partindo do pressuposto de que o discurso é histórico “fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 133), afirmamos que este se configura como um jogo de relações de forças.

Por meio da escrita, os sujeitos constroem para si um lugar de poder, de visibilidade, mesmo para aqueles que não têm voz (FOUCAULT, 2001). Produzir um texto é “alinhar-se a uma certa ordem do discurso vigente”, homogeneidade e heterogeneidade simultaneamente. Deste modo, o *cópus* de análise da pesquisa, i.e., redações escolares produzidas pelos alunos sujeitos desta análise, são resultantes da inscrição de si, em si e no outro. (CORACINI, 2010) demarcando as relações de poder.

As redações foram produzidas em aula de língua portuguesa na Escola Municipal Francisco Meireles, em 2010, com auxílio da professora e pesquisadora Olinda Siqueira Correa Viana¹³, em razão de sua pesquisa de Mestrado realizada na Universidade Federal da Grande Dourados. A pesquisadora nos concedeu as entrevistas e textos utilizados para esta pesquisa com a aprovação do Comitê de Ética.

Na turma do 9º ano, frequentavam em torno de 26 alunos. Estes são moradores da aldeia Jaguapiru e do entorno de Dourados; são sul-mato-grossenses, filhos de

¹³ Olinda Siqueira Correa Viana é mestre em Linguística pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – email: olinda1000@gmail.com.

funcionários da escola (brancos), de famílias menos favorecidas da redondeza e de famílias indígenas da aldeia.

Todos os presentes em sala de aula fizeram as produções e, destes, nove contribuíram para esta pesquisa. Os alunos, na faixa entre 13 e 18 anos de idade, segundo suas revelações na escrita de si pertencem às seguintes etnias: Terena, Guarani, Kaiowá, Guarani - Terena, branco e mestiço. A partir do critério de seleção dos sujeitos - “ser aluno indígena” -, foram selecionados, textos de três Terena, três Guarani, um Guarani - Terena e dois Kaiowá.

A produção dos textos ocorreu entre fevereiro e março de 2010, início do ano letivo em que a professora busca conhecer melhor seus alunos. Vale dizer que a discussão do tema é influenciada também pelas reflexões lançadas no projeto desenvolvido na escola, sobre a temática “Eu sou indígena, tenho valor em qualquer lugar que frequento, no mundo onde vivo”¹⁴, projeto que a escola realiza com o objetivo de levar os alunos a valorizar a si mesmos e ao outro.

Convém explicitar que, dentre os alunos elencados para a pesquisa, cinco eram mulheres, número superior aos sujeitos do sexo masculino, permitindo-nos afirmar o quanto a mulher indígena vem se destacando, mesmo dentro de um *sistema de interdição*, como afirma Porto (2011). Segundo a pesquisadora, ao contextualizar o momento em que a mulher brasileira pode exercer sua cidadania¹⁵, “o maior enfrentamento coube à mulher indígena, que deveria firmar-se como identidade não frágil, capaz de tomar decisões, de lutar pelos seus direitos, em especial, o de sair da condição *do lar, de sem voz*, em uma cultura primitiva e patriarcal”. (*Ibidem*, p. 45).

No imaginário social dessas alunas perpassam os diversos discursos cristalizados na história do Brasil sobre o *índio, ser mulher, ser mulher indígena*, e em especial, *serem alunas indígenas*, o que pode ser deslocado na escrita de si.

A escolha do objeto de estudo, *discursos presentes em redações escolares (escrita)*, justifica-se por entendermos, sob a ótica de Coracini (2007, p. 143), que é “pelo discurso que diz o que e quem sou, como e por que sou” e, pela visão de Eckert-Hoff (2008, p. 78), que a inscrição do sujeito no discurso “trabalha diferentemente a voz

¹⁴Informação obtida em depoimento do diretor e dos coordenadores na entrevista, ao serem questionados sobre o que a escola tem feito para melhorar a autoestima de seus alunos.

¹⁵ Direito garantido pelo decreto nº 21.076/1932, Art. 2º, em que é regularizado ser eleitor todo cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo.

do Outro, apagando-se, ausentando-se, mas e(in)screvendo-se, sempre, com seu traço num movimento de presença/ausência, que é condição de possibilidade de qualquer escritura”.

Considerando as especificidades dos discursos, efetuamos alguns recortes, lembrando que a identificação dos sujeitos não varia de um subtítulo para outro. Tais recortes foram realizados ponderando o que é relevante para a pesquisa: os procedimentos de exclusão, em especial o que diz respeito à segregação e à resistência. Assim, os recortes foram agrupados em discursos que se dividiram em dois eixos de análise: a) representações construídas a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si; e b) representações construídas a partir do olhar de si sobre o outro.

Logo, identidade e relações de poder estão diretamente imbricadas, já que abordar a identidade dos sujeitos implica questionar as imposições hegemônicas que a sustentam, as contradições, os jogos de interesses que regularizam novas formas de exclusão, as operações de inclusão/exclusão, as fronteiras entre um e outro, as normas que ditam quem está dentro e quem está fora das abrangências do poder. Por trabalhar com questões identitárias, esperamos que, por meio da escritura dos sujeitos, possamos chegar às representações de segregação e resistência que permeiam os discursos na/pela escrita de si dos sujeitos inseridos na pesquisa, que, mobilizados pela dialética inclusão/exclusão, constroem subjetividades específicas.

Na tentativa de problematizar as relações entre cultura, discurso, sujeito/alteridade e relações de poder, esta pesquisa está na fronteira entre os estudos culturais e os estudos linguísticos, sobretudo nos conceitos da AD: sujeito; discurso; formação discursiva; relações de poder; memória discursiva; interdiscurso; condições de produção; efeitos de sentido; e arquivo. Ancora-se, portanto, em Foucault (1979; 1987; 1988; 1996; 2001; 2008), Coracini (2003; 2007; 2010), Pêcheux (1988; 1997; 1999), e Orlandi (1990; 2009). Além da materialidade linguística, aborda os conceitos de: heterogeneidade, Authier-Revuz (1990; 1998); referenciação, por Neves (2000) e Cardoso (2003); gêneros, Bakhtin (1992; 1997), Foucault (1992), Maingueneau (2006) e Eckert-Hoff (2008); identidade, Hall (2003), Castells (2001), Moita Lopes (2002), Bhabha (1998); e Bauman (2005), entre outros a estes associados.

A dissertação está dividida em três capítulos. Salientamos uma subdivisão temática para apresentar cada capítulo. No primeiro, abordamos as concepções teóricas,

os conceitos essenciais da AD e dos estudos culturais para a pesquisa. No segundo, apresentamos as condições de produção do discurso dos alunos, em que apresentamos algumas leis e suas ressonâncias para a sociedade indígena no Brasil, situação de Mato Grosso do Sul, a RID, as aldeias da região, os grupos étnicos, a EEI, e a MECA, quando contemplamos a contextualização do local da pesquisa e os discursos de inclusão do indígena à sociedade do branco. No terceiro capítulo, apresentamos a análise e problematização dos dados obtidos sobre as representações dos alunos indígenas de Dourados, a partir da escrita de si.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A fim de alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa ancorou-se metodologicamente nas perspectivas discursiva e culturalista, em uma visão transdisciplinar (CORACINI, 2007), a partir do método arqueogenealógico de Foucault, que considera o discurso e a materialidade que emanam das condições de produção. Toda vez que reconhecermos regularidades nos diversos enunciados e confirmarmos diálogos entre as formações discursivas, teremos uma positividade, marcas ou características que definem, especificam e incorporam os enunciados, gerando semelhança ou estranhamento entre eles. Isso porque o poder é aqui concebido como algo que não é localizável, pois está em toda parte.

Considera-se, primeiramente, a articulação que a AD estabelece com a Linguística (Saussure), o Marxismo (materialismo histórico - releitura de Althusser) e a Psicanálise (releitura de Lacan). Trata-se, portanto, de averiguar como esses três domínios estão relacionados, quais são seus pontos em comum em que forma como a AD trabalha com esses três domínios, razão pela qual se faz necessário elucidar as condições primeiras de sua emergência.

1.1 A Análise do Discurso: conceitos essenciais

Neste subitem, estamos sob o enfoque teórico da AD de linha francesa, que se define pela proposta de novas maneiras de ler os discursos: “[...] colocar o dito em relação ao não dito [...] procurando ouvir naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz”. (ORLANDI, 2009, p. 59). Reconhece-se assim que um discurso será sempre um acontecimento que nem a língua e nem os sentidos podem esgotar inteiramente.

O analista do discurso deve fazer vir à tona, por meio do trabalho na palavra e pela palavra, os significantes e os efeitos de sentido produzidos no discurso pela sua inscrição na história. É na relação entre o discurso e as condições em que este é produzido que a exterioridade é parte significativa do sentido e, portanto, exige uma articulação necessária entre a teoria linguística de Saussure, a teoria do sujeito (Freud) e

a teoria da história (Marx), que, no dizer de Orlandi (2009), são elementos fundamentais na constituição de um novo objeto de conhecimento - o discurso.

Na visão saussuriana, a língua não é considerada na sua relação com o mundo, mas como uma estrutura interna de um sistema fechado sobre si em que a linguagem se define a partir das diferenças dentro do próprio sistema linguístico. Essa visão é questionada por Pêcheux (1969), que, ancorado numa formação filosófica, interroga a Linguística pela historicidade e pela ideologia que ela deixa escapar. Procura mostrar que a língua não é transparente, como também o homem e sua história: “há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente”. (ORLANDI, 2009, p. 19).

Sob esse enfoque, a língua passa a ser abordada não só como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento que afeta o sujeito por sua inscrição na história. Assim, seu dizer é perpassado pela ideologia e pelo inconsciente - o lugar do outro e do Outro¹⁶ -, que determina a estrutura do "eu", a identificação imaginária que desloca a noção de homem para a de sujeito. Portanto, o sujeito *lacaniano* é visto como uma representação da ordem da linguagem, dividido, clivado, estruturado por ela.

É na confluência entre esses três domínios i.e., que a AD instaura, na década de 1960, novas formas de interpretação e leitura, constituindo-se como um novo campo de conhecimento no confronto com outras teorias e sua prática de análise.

Em sua primeira fase (AD1), a AD propõe uma ruptura epistemológica e direciona o estudo do discurso para outro campo, “buscando investigar como se relacionam a língua e a história, nos processos discursivos”. (GREGOLIN, 2001, p. 13). A AD1 “é um procedimento por etapa com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim pré-determinados, e trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas” (PÊCHEUX, 1997, p. 313), em que o outro do discurso é reduzido ao mesmo, o seu espaço discursivo é estável e homogêneo e resulta de um mesmo processo discursivo.

Rompendo com a noção de ‘máquina estrutural fechada’ a AD2 instaura a noção de FD advinda dos estudos de Foucault e reinterpretada por Pêcheux. Uma FD está em

¹⁶Faz referência ao inconsciente, às manifestações do desejo e injunções do inconsciente sob forma de linguagem.

relação paradoxal com a exterioridade, introduzindo a noção de interdiscurso, fazendo emergir elementos que vêm de outro lugar, da/pela história. Desse ponto de vista, a linguagem é aqui concebida “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2009, p. 15), em que a língua é abordada não só a partir de sua estrutura, mas como acontecimento, o dentro e o fora, o intra¹⁷ e o interdiscurso, pois o sujeito é afetado por ela e pela história.

Nessa teia é que a AD-3, ao abordar “o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo” (PÊCHEUX, 1997, p. 316), introduz, com base em estudos realizados por Authier-Revuz (1998), a noção de *heterogeneidade discursiva*. Desse prisma, é que se tornou possível a linguística do discurso, a que se ocupa com as aparições linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Pêcheux (2002) propõe que a análise deve ser empreendida no entrecruzamento entre estrutura, acontecimento e a tensão entre descrição e interpretação. Para ele, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido, para derivar para um outro” (*Ibidem*, p. 53). Esse fato se dá, primeiramente, por este enunciado estar ligado a um gesto de escrita, mas, sobretudo, porque abre “para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, [...] aberto à repetição, à transformação, à reativação”. (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

Ligado à noção de memória discursiva encontra-se o interdiscurso, já que todo discurso provém de um já dito, que se situa antes e depois dele, fala antes, em outro lugar e independentemente. Para Pêcheux (1999, p. 56), a memória discursiva é concebida como um “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”, em que os entrecruzamentos de sentidos cristalizados na memória social inscrevem-se em práticas discursivas e na memória do historiador. Portanto, “não há como não considerar o fato de que a memória é feita de

¹⁷“O intradiscurso nos remete à rede complexa das formações discursivas, nas quais todo dizer está inserido, e nos dá as pistas para entender a exterioridade discursiva” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 30).

esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”. (PÊCHEUX, 1999, p. 53).

Para Orlandi (2009, p. 33), o interdiscurso “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, sendo imprescindível para a compreensão do funcionamento do discurso, relacionando-o com os sujeitos e com a ideologia. Em consonância com Cardoso (2003, p. 131), afirmamos que o sujeito ocupa um espaço conflituoso, já que interpelado pela ideologia ocupa, na FD, de acordo com o contexto sócio-histórico em que está inserido, um lugar específico, uma vez que a FD é constituída “pelas diferenças, pelas contradições, pelo movimento”, isto é, um lugar de “confrontos de sentidos”.

Emerge aqui a noção de arquivo formulada por Foucault (2008, p. 147) como a “lei do que pode ser dito [...] o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; [...] o sistema de seu funcionamento”, que faz com que determinados discursos sejam esquecidos, retomados, ressignificados, permaneçam ou desapareçam no tempo. O arquivo é, portanto, a segurança da memória, da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que se transformam sendo lembrados e esquecidos, simultaneamente.

Em suma, o arquivo materializa os discursos que são sustentados pelas práticas discursivas que os fazem circular de acordo com regras específicas. Para o historiador, uma prática discursiva pode ser definida como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que determinaram, para certa época e para uma determinada área social, econômica e geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 136)

Refletindo sobre nosso objeto de estudo, i.e., discursos dos alunos indígenas, entendemos que a sua produção “é [...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Sob as lentes *foucaultianas*, apontamos os três procedimentos de exclusão que permeiam os discursos, por entendermos sua relevância para a pesquisa aqui empreendida: a interdição; a segregação; e a vontade de verdade.

A *interdição* apresenta-se como a palavra proibida, que restringe assegura o poder de dizer algo, sob quais circunstâncias e quem pode dizer, uma vez que os sujeitos da pesquisa não podem falar de qualquer assunto em qualquer momento e lugar, mas apenas o que pode ser dito. Já a *segregação*, separação perversa, anula o discurso do outro e torna sem efeito o seu dizer. No que se refere ao terceiro sistema de exclusão dos discursos, *a vontade de verdade*, o qual o historiador mais detalhou em seus estudos, trata-se da busca da verdade que se opera pela separação do discurso verdadeiro do discurso falso, que, com o apoio de um suporte institucional, exerce influência sobre os outros discursos como uma espécie de coerção.

Desse modo, os discursos apresentam determinados poderes e perigos que determinam as regras que os regem em seu funcionamento, entre conflitos e contradições. O discurso é, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, uma vez que se apresenta como lugar de poder, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder. Para Foucault (1988, p. 45) resistências são “casos únicos: possíveis, necessários, [...], planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício, por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder”.

O sujeito é, portanto, fruto das relações sociais, sendo livre e submisso, simultaneamente, já que é interpelado em sujeito pela ideologia e, na sua relação com a língua e a história, produz sentidos.

Acerca das formações ideológicas (FI), Pêcheux (1988, p. 160) afirma que

as palavras, expressões, proposições, etc. 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 referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

O sujeito, afetado por sua inscrição na língua e na história, é descentrado, pois não tem controle de si, nem sobre as maneiras como o sentido o afeta, já que são as FI que fornecem aos sujeitos sua realidade, enquanto evidência que funciona por meio dos “esquecimentos”, ilusão necessária para que os indivíduos se tornem sujeitos. Disso decorre a distinção entre duas formas de esquecimento no discurso postuladas por Pêcheux (1988) e que são essenciais para nossa pesquisa, sabendo que, na inscrição de

si, o sujeito não tem controle sobre o que diz nem sobre os sentidos daquilo que diz, “encena um lugar para se dizer”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 27).

À luz de Pêcheux (1988), o *esquecimento de n° 1*, esquecimento ideológico que se dá no inconsciente, é resultado da forma como somos interpelados pela ideologia: o sujeito acredita ser a origem de seu discurso, entretanto retorna aos sentidos pré-existentes. O *esquecimento de n° 2* é da ordem da enunciação, e remete “ao esquecimento pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]”. (PÊCHEUX, 1988, p. 173).

Situando a questão da referência dentro do quadro da AD, Cardoso (2003) afirma que o esquecimento n° 2 é o esquecimento da referência, já que, afetado pela ideologia, o sujeito acredita haver uma relação direta entre a linguagem e o mundo, que aquilo que diz só pode ser dito de uma forma, com as mesmas palavras.

É pelo efeito ideológico que o sujeito toma sua realidade como evidência, esquecendo-se de que os sentidos são determinados pela formação discursiva em que está inserido, pelo exterior discursivo. O processo de referência resultante da articulação do discurso com a FD é apagado no sujeito, instaurando em seu lugar a ilusão de que os sentidos daquilo que diz se dá pela *correferência* (CARDOSO, 2003) a elementos intradiscursivos, e não pela exterioridade discursiva. Dessa forma, considerando que os sentidos significam além das palavras, por sua inscrição na história ou pela exterioridade, que remete às condições em que tais sentidos são produzidos, enfatizamos que o esquecimento é estruturante, sendo parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Da perspectiva discursiva, ao articularmos a relação entre sujeito, linguagem e mundo, destacamos a relevância da referenciação discursiva para a produção/construção dos sentidos. A questão do sentido ultrapassa a materialidade linguística, pois “O real existe antes e independentemente do discurso, podendo-se considerar o “real” como o conjunto específico de práticas que oferecem a razão (não a causa) para o que se diz e que constituem o seu referencial” (CARDOSO, 2003, p. 119). Desse modo, as práticas discursivas constituem as FD (*unidades históricas*) advindas de vários lugares, determinando os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos, as teorias e as escolhas teóricas.

Segundo Cardoso (2003, p. 1), “a referência se dá na relação entre a linguagem e uma exterioridade”; é uma relação necessária para que a primeira tenha o seu valor e não se encerre em si própria. Quando dizemos algo sobre alguém ou alguma coisa, representamos, em nosso dizer, não apenas o referente em si, mas como este é representado por um grupo de falantes, no interior de uma cultura ou de uma ideologia: os outros que nos constituem (FIs).

Nesse sentido, depreendemos, nos discursos, a relação sujeito/enunciado/espaco, tendo em vista que cada um fala do lugar que ocupa e que, considerada a noção de “formação discursiva”, não pode falar de tudo em qualquer lugar, em qualquer época.

A respeito do conceito de FD, Foucault (2008, p. 43) enfatiza que

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Para o historiador, as FDs estão relacionadas com as formações sociais, uma vez que o discurso é considerado uma prática social, “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...] fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133). Este é o ponto que diferencia sua concepção da proposta *pecheutiana* que, fundamentada na teoria marxista, considera a FD restrita à ideologia e à luta de classes, definindo-a como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina *o que pode e deve e deve ser dito*”. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Na concepção foucaultiana, o poder está em toda parte e se exerce em rede e não só na luta de classes. Assim, o filósofo não define FI, mas sim relações de poder em que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 1996, p.10).

Em suma, no interior de uma FD está o Outro que nos constitui; fala-se o que o outro deseja ouvir. Isso acomoda a ideia de que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso: o sujeito traz em seu discurso, discursos outros e Outros que conformam uma

heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), pela posição que ocupa e que configura sua subjetividade. Para a autora, enquanto efeito de linguagem, o sujeito é incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer, pois não tem controle de si, é dividido, clivado, descentrado, instaurando “uma não coincidência consigo mesmo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186).

Ainda segundo a autora

A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado; convertendo a ameaça do Outro - não dizível - no jogo reparador do ‘narcisismo das pequenas diferenças’ ditas, opera-se um retorno à segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhes escapam. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Eckert-Hoff (2008, p. 40) considera que a contradição é constitutiva do sujeito e princípio fundador da alteridade: “[...] como o camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. [...] não deixa de ser um para ser o outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo”; é, pois, fruto das relações sociais e culturais existentes na sociedade.

Procurando articular discurso e instituição, enfatizamos que uma palavra ou uma sentença materializadas em um texto, jornal, revista ou carta significam de modo diferente em virtude do espaço em que estão inseridos esses suportes, cabendo ao analista do discurso considerar tais espaços como “um dispositivo em que a atividade enunciativa articula uma maneira de dizer e um modo de veiculação dos enunciados que implica um modo de relação entre os homens”. (MAINGUENEAU, 2006, p. 44). No caso desta pesquisa, a escrita de si permite ao sujeito representar-se de diversas maneiras, uma vez que “o sujeito se constitui, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

1. 2 A inscrição do sujeito: língua, história e espaço social

Por considerarmos a relação do linguístico com o histórico, entendemos haver um deslocamento tanto da língua quanto da história. É por meio da língua que os

sujeitos, constituídos pela ideologia, fruto da relação com o social, produzem sentidos, sendo estes determinados na inscrição de si em um gênero do discurso.

Deslocamos, nos estudos de Bakhtin (1997), as discussões sobre as diversas formas de utilização da língua em variados espaços, pois “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, ou “*gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279), veículos de transmissão da história da sociedade à história da língua.

Na visão bakhtiniana, “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. (BAKHTIN, 1992, p. 112). O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, em que a palavra é o que liga um sujeito ao outro, “espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (*Ibidem*, p. 113), sendo o discurso moldado pelas *condições de produção* em que as palavras ou enunciados são produzidos.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que derivam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Isso ilustra a diversidade dos gêneros do discurso, pois a variedade imaginária da atividade humana é inesgotável. Cada domínio dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que se vai diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. A *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos) inclui o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, o repertório diversificado dos documentos oficiais e o universo das declarações públicas. (BAKHTIN, 1992).

O discurso escrito é marcado pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos) e pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.) (BAKHTIN, 1997), que incorporam diversas camadas da língua popular.

Em consonância com Galli (2010, p. 51) afirmamos que “falar de escrita é [...] falar de linguagem, de subjetividade, de heterogeneidade, de identidade e de sujeito”. Desse modo, a escrita de si (redações escolares) é elemento integrante de uma discussão ideológica que “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Em estes termos, por se inserir no gênero secundário, o *corpus* de análise apresenta características próprias, que exige uma elaboração específica da escrita, pois “o lugar, o espaço em que acontece a escritura, em função da relação com o simbólico/imaginário” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 77), interfere de diferentes maneiras na inscrição de si, do outro e do Outro.

Portanto, consideramos o texto não como objeto final de sua explicação, mas como unidade que nos permite ter acesso ao discurso, realizar diversas leituras. É materialidade, “peça” com suas articulações, todas elas relevantes para a construção dos sentidos, de modo que, ao analisarmos um texto, devemos apreendê-lo “como prática constitutiva da cultura de uma época” (ORLANDI, 1990, p. 124), lugar de possível constituição de memória e de produção de sentidos.

Deve-se considerar também o papel do enunciador para o dizer, pois é ele quem dá tom ao dito, inserido em um gênero do discurso se inscreve no interior de um quadro preestabelecido (instituição escolar) e recorre aos recursos linguísticos, em consonância com sua memória discursiva. Recorremos à visão de Eckert-Hoff (2008, p. 27), para quem o sujeito, ao falar de si “coloca-se em cena e encena um lugar para se dizer, para falar de sua história de vida, como forma de se ‘confessar’”. Cria um outro ficcional para si, não se descreve como ele é, mas se reinventa na ilusão de completude, de se fazer inteiro, de modo que em suas palavras irrompem sentidos incontroláveis.

Também nos importam os estudos de Foucault (1992) sobre a escrita de si, que nos estimulam a desvelar a construção e (des) construção dos sujeitos. Escrever é uma prática social que funciona como (re) significação de dizeres, repetição e deslocamento da função-autor que traz à tona as oscilações do pensamento.

É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma. (*Ibidem*, p. 134).

Assim, “escrever é, pois 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Busca-se, não revelar o que está oculto, mas apreendê-lo por aquilo que pode ser dito, pelas posições que ocupa e que corroboram para a constituição de si.

Desta perspectiva, a escrita é ao mesmo tempo um olhar que se volta para o outro e um veículo por meio do qual o sujeito se oferece “ao seu olhar pelo o que de si mesmo lhe diz” (FOUCAULT, 1992, p. 136). É por meio da escrita de si que se configura a subjetividade do sujeito, numa região de conflitos, num movimento de (re) construção das múltiplas vozes e sentidos.

1.3. Processo identitário dos sujeitos

No contexto atual, a questão identitária tem sido amplamente debatida no âmbito dos Estudos Culturais (EC), em virtude do pressuposto de que as antigas identidades estão sendo fragmentadas, cindidas, deslocadas, abrindo espaços para novas identificações. Na esteira dos EC, a pesquisa aqui empreendida aborda a questão da identidade dos sujeitos como uma construção social e discursiva, simultaneamente, uma vez que, como um ser de linguagem, se representa e representa o outro e o mundo a sua volta. Para tanto, consideramos o que Bauman (2005), Hall (2003; 2012), Coracini (2007), Bhabha (1998), Castells (2001), e Moita-Lopes (2002), entre outros, dizem a respeito da constituição do sujeito em seu espaço sócio-histórico, que é sempre instável, sempre um amanhã.

Para Hall¹⁸ (2003, p. 15), os EC se fazem na “tensão entre a discursividade e outras questões que nunca poderão ser inteiramente abarcadas pela textualidade crítica. [...], enfoca sempre, o jogo da diferença”. Portanto, as identidades na modernidade tardia “são situações”, um lugar que o sujeito assume, não algo fixo a ser analisado.

Diretamente vinculado às discussões sobre identidade, encontra-se o conceito de cultura que, conforme salienta Bhabha (1998, p. 63), “só emerge como um problema [...] no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classe, gêneros, raças, nações”. Tal qual a cultura, a identidade só se apresenta como problemática quando desloca os sujeitos de seu lugar estável e os coloca

¹⁸Nasceu em 1932 na Jamaica, filho de uma família de classe média adquiriu, ainda jovem, consciência “da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e cor, e de como isso pode destruir você, subjetivamente” (FID). O movimento pela independência da Jamaica fez parte do ambiente em que ele cresceu, ao passo que a Segunda Guerra Mundial foi fundamental ao suscitar nele, estudante secundarista, uma consciência histórica e geográfica como contexto das preocupações anticoloniais de sua geração. Enquanto seus colegas pretendiam estudar economia, ele se interessou mais pela história e sonhou em ser escritor. Em 1951, foi estudar literatura em Oxford e acabou não voltando mais a morar na Jamaica. (HALL, 2003, p. 10).

diante do Outro, da alteridade que lhe é constitutiva. Deste modo, na era pós-moderna, a identidade é marcada pela diferença, por aquilo que o sujeito não é, por aquilo que lhe falta.

Instituída por aquilo que falta, a identidade só se pode estabelecer enquanto representação que “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. (WOODWARD, 2012, p. 17-18). Desse modo, a representação - sistema linguístico e cultural - está diretamente ligada a relações de poder e, portanto, de diferença. Abordar a relação entre a questão identitária e a diferença implica deslocar os sistemas de representação sob os quais estas são fundadas.

Como construções discursivas e históricas, as identidades devem ser compreendidas como produzidas “em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109), já que uma identidade só se torna uma problemática em relação a outra. É justamente em essa relação que, ao ser questionada, uma identidade desloca outras identidades, cabendo ao sujeito contentar-se com momentos de identificação.

Coracini (2007, p. 77) afirma que “é na região de conflitos e tensões entre a extrema valorização do outro, da cultura e da língua do outro, [...] da própria cultura e do outro que se configuram a subjetividade e a identidade do sujeito e da nação”. O sujeito, portanto, é constituído por marcas da diáspora. Segundo Hall (2003, p. 83) este conceito “se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre dentro e o fora”. Marcada pela diferença, a identidade é construída sempre a partir do olhar do outro, na relação com o outro, pelo desejo do sujeito de ser como o outro. Na visão de Silva (2012, p. 97) “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Por tratarmos da questão da constituição da subjetividade dos sujeitos, entendemos que o sujeito é também alteridade, heterogêneo em sua própria constituição, influenciado por sua temporalidade e por sua inscrição por meio do simbólico. Ao se inserir no discurso, o sujeito se inscreve em sua singularidade, submetendo-se às expectativas do outro, deixando emergirem, por meio da linguagem, “fagulhas

candentes de subjetividade que (se) diz; escapam representações, desejos, inconscientes e abafados”. (CORACINI, 2007, p. 24).

Tais reflexões levam-nos a entender a forma como as relações de poder/saber são distribuídas na sociedade e a considerar nossa identidade “social” (MOITA LOPES, 2002), uma vez que tais identidades não são escolhidas, mas circunscritas nas relações de poder/saber nas quais são produzidas.

Assim, as identidades têm certo poder, demandam um lugar, uma voz que se sobressai às outras, embora tal poder também gere identidades de *resistência* (FOUCAULT, 1988), fazendo que os sujeitos enunciem um contradiscurso marcado pelas diferentes posições discursivas que ocupam.

Consoante Moita Lopes (2002, p. 37):

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas. [...] as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas.

Vale ressaltar ainda que, segundo o autor, *a identidade social* fundamenta-se em três características básicas que são, respectivamente, a fragmentação, a contradição e o processo: *fragmentada*, uma vez que os sujeitos não têm uma identidade homogênea; *contraditória*, em virtude das múltiplas identificações coexistindo ao mesmo tempo em um mesmo sujeito, e de *processo* em constante (re) construção. (MOITA LOPES, 2002, p. 62-63).

Ao abordar a construção das identidades, Castells (2001, p. 24) distingue três tipos de identidade, a saber: a legitimadora, a de resistência e a de projeto. A *identidade legitimadora* advém das instituições dominantes com o objetivo de dominar os sujeitos, construindo uma sociedade civil organizada, que reproduz identidades e torna mais eficientes as fontes de dominação. A *identidade de resistência* é construída por aqueles que se encontram em posições desfavoráveis em relação à sociedade dominante e que se recusam a ser pegos pelo fluxo global. Para o autor, esta se manifesta como uma identidade defensiva, ou seja, é a manifestação da “exclusão dos que excluem pelos excluídos”, reforçando os limites da resistência entre identidades excluídas/excludentes. A *identidade de projeto* resulta das identidades de resistência atuais, podendo

permanecer somente como resistência, em uma posição defensiva, ou então constituir-se como projeto na busca da transformação da sociedade.

Abordar os três tipos de identidade postulados pelo autor implica considerar os resultados distintos que constituem a sociedade como um todo. Portanto, a identidade é vista como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2001, p. 22), já que ocorre sempre em contextos marcados por relações de poder.

Bauman (2005, p. 19) destaca que

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

Nesse processo de negociação cultural, o sujeito se vê na experiência desconfortável por estar deslocado em toda parte, movido pela ânsia de completude, traz consigo marcas de *hibridização*. Consoante Hall (2003, p. 74), o hibridismo “Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”, pois ao renegociar com a cultura do outro, o sujeito denuncia aquilo que lhe falta em seus próprios sistemas de significação.

Segundo Coracini (2003, p. 102)

[...] talvez a explicação do momento que atravessamos se encontre na miscigenação, na interpenetração dos pólos, no conflito provocado pelo atravessamento de vozes dissonantes, heterogêneas, que mesclam o desejo de unidade e sua impossibilidade, o direito e o avesso, o centro e as margens, que apagam as fronteiras, fluidas e arbitrarias, entre os povos, as nações, os grupos sociais, os indivíduos...

Seguindo esse raciocínio, o sujeito perpassado pelas políticas de globalização deve a todo tempo negociar suas ações, em um constante processo de idas e vindas, que afeta cada um de maneira diferenciada e que implica constantes (re) definições de identidade. Segundo Bhabha (1998, p. 19), o sujeito constrói a sua identidade em um constante movimento, em que “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras

complexas de diferença e de identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”.

Dialogando com o supracitado, Wanderley (2008, p. 25): assevera que na contemporaneidade os sistemas de exclusão/segregação são distintos dos existentes na sociedade colonial, uma vez que os atuais tendem a formar internacionalmente indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo. Entendemos que todas as formas de exploração existentes no Brasil, de 1500 aos dias atuais, sempre imprimiram sobre índios e brancos maneiras de agir, de pensar, de representar a si e o outro. Trata-se de compreender aqui como ocorre a transformação do imaginário social construído pelo/sobre o indígena em determinado espaço (entre aldeia, escola, igreja e cidades), tempo (século XXI) e sujeitos (índio, branco, mestiço).

Dessa perspectiva, a exclusão é parte constitutiva da inclusão, prevalecendo a dialética inclusão/exclusão: os sujeitos têm a ilusão de ser incluídos, mas são antes excluídos. Esse processo gera subjetividades “específicas”, que ora fazem que o sujeito tenha a ilusão de sentir-se incluído; ora o fazem sentir-se excluído por questões que vão além da esfera econômica: advêm também de questões de cunho social e individual.

Portanto, a identidade se constitui sob uma política de diferença, que muda de acordo com a interpelação do sujeito, que enuncia a partir da posição que ocupa na instituição, uma vez que precisa estar dentro dessa *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), jogar o seu jogo, obedecer às regras desse discurso. Desse modo, é a presença do outro que molda quem somos, construindo, portanto, uma identidade circunscrita em relações de poder, em que o sujeito é influenciado pelas práticas discursivas e, simultaneamente, as influencia. Na visão de Sawaia (2008), é no próprio sujeito que se *objetivam as várias formas de exclusão*; ela é inerente ao sujeito, de modo que ele não consegue livrar-se, pois a origem do sofrimento que o consome advém das intersubjetividades desenhadas na sociedade muito antes de sua existência.

Ao atuar pela ótica da igualdade universal, a sociedade hegemônica transforma suas instituições autônomas em mecanismos de exclusão social que, ao optar pela igualdade universal, opera sob a forma de uma desigualdade segregada para com os grupos minoritários.

Castells (2001, p. 319) argumenta que a legitimação de uma identidade seletiva por parte do Estado afeta diretamente os grupos minoritários de modo que “nem todas

as identidades têm condições de encontrar refúgio nas instituições dos governos locais e regionais”, pois se confrontam com a igualdade e alteridade, sendo estratégia para se excluir e dominar o outro, objeto de controle, de repressão e de discriminação.

Logo, compreendemos que os povos indígenas, em suas especificidades, com seus modos de vida locais, dificilmente podem ser remodelados em requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional; serão sempre um estranho, já que a inclusão se torna “armadilha paternalista da vitimização”. (GUERRA, 2010, p. 86).

Seus dizeres, portanto, significam em situações determinadas “impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 53) logo, pelas condições em que seu discurso é produzido.

1.4 Entre a língua e a história: (des) estabilizando sentidos

Considerar o discurso enquanto estrutura e acontecimento, simultaneamente, não é tarefa fácil já que implica situá-lo em um determinado lugar e em um período sócio histórico específico, além de priorizar os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura social e as formações imaginárias “que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro” (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Ao partimos de uma visão discursiva privilegamos a relação entre interlocutores, enunciado e mundo. Não nos preocupamos apenas com as formas de organização do texto, mas também com a instituição de seu sentido, “as condições de produção” em que esse discurso é produzido e que deixa margens para que os sentidos possam se repetir ou se deslocar.

Orlandi (2009, p. 53) afirma que o sujeito e os sentidos de um determinado discurso tendem a se repetir ou se deslocar por sua inscrição na história e esse processo se dá sempre na tensão “no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário”, na articulação entre a estrutura e o acontecimento. Portanto, cabe-nos considerar o quadro da instituição em que o discurso é produzido, delimitar o enunciado, os embates históricos e sociais que se cristalizam por meio dos discursos e o espaço próprio que cada discurso confere para si mesmo no interior de um interdiscurso.

Nesse sentido, o discurso da EEI produz sentidos na relação entre dizeres já-ditos que falam antes e independentemente a partir de memórias de um passado que se instaura na produção do acontecimento e que traz toda uma soma de discursos que foram se constituindo no decorrer dos tempos sobre as populações indígenas. Trata-se do arquivo de tudo o que foi dito sobre a inclusão das populações indígenas à sociedade hegemônica por meio de leis, decretos e políticas que significam o discurso da EEI e causa efeitos sobre a prática escolar na atualidade.

O imaginário social construído no decorrer dos tempos sobre o indígena e que o concebe como “preguiçoso”, “pobre”, “relaxado”, “sujo”, “sem língua”, “sem cultura” e “mão de obra barata” liga-se ao presente por meio dos enunciados, mas não constrói as mesmas significações já que a memória se dá em “um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização”. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

As condições de produção do discurso, portanto, significam pelo que denominamos de *formações imaginárias* já que o imaginário “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. (ORLANDI, 2009, p. 42).

Para Galli (2010 p. 51), o processo de escrita “se configura como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des) locar, num movimento de (re) construção das muitas vozes e dos muitos sentidos”. Os dizeres passam por um processo em que a ficção se mistura com a realidade, as imagens funcionam como matriz do (eu) e (re) construção de um outro, num movimento de tensão entre o um e outros. Consideram-se quem diz, o que diz, para quem diz, como diz, o momento que diz, uma vez que as “palavras” são mobilizadas produzindo efeitos de sentidos diversos de acordo com a posição ocupada pelo sujeito.

No caso específico desta pesquisa, as condições de produção tomadas em um contexto imediato (ORLANDI, 2009) remetem à Escola Municipal Francisco Meireles, ao ambiente de sala de aula, aos alunos que escreveram os textos, aos educadores que responderam os questionários e ao modo e suporte em que os textos e os questionários foram escritos/respondidos.

No caso da instituição (escola), as leis a legitimam e regulam os dizeres nela produzidos de modo que as produções textuais ocorrem com base no lugar onde o

sujeito se constitui (comunidade indígena, escola, sociedade), sob um jogo de imagens (PÊCHEUX, 1997): imagem que o sujeito produz ao enunciar seu discurso do lugar que ocupa enquanto aluno (a), professor (a), diretor, coordenador, filho (a), adolescente, homem, mulher, indígena, branco; o lugar que o interlocutor (professor, pesquisador) ocupa no próprio discurso ou no que é enunciado pelo outro (relação interétnica), bem como a imagem que o sujeito acredita que o outro considera que ele tem.

Conforme assevera Pêcheux (*Idem*, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Desse modo, os dizeres dos sujeitos não se dão aleatoriamente, mas significam pela exterioridade.

Em um contexto amplo da pesquisa trazemos para a discussão a forma como as instituições são organizadas em nossa sociedade, especificamente, a comunidade indígena, a escola e a missão que, com seus modos próprios de organização, de eleger seus representantes, de atribuir tarefas, de escutá-las, como exercer o poder e a religião, afetam diretamente os sujeitos em suas posições políticas.

No caso dos alunos indígenas, que nasceram e viveram na Aldeia Jaguapiru, podemos ler diferentes filiações de sentidos, se comparadas aos alunos que mudaram para o local, mas conviveram em outras aldeias, em áreas urbanas, com outros grupos étnicos. Assim temos compreendido que os sentidos não estão somente nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade.

Os alunos carregam em seu dizer a memória do passado e “ao invés de rompê-la colocando-se fora dela, falando com ‘outras’ palavras”. (ORLANDI, 2009 p. 32), por não terem controle sob o modo como os sentidos os afetam, se aludem proferindo um intradiscurso marcado pela ideologia e pelas posições de poder que ocupam. As palavras, portanto, significam pela história e pela língua, mesmo o que o sujeito não diz significa em suas palavras, assim consideramos “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo, o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito”. (*Ibidem*, p. 34).

A prática pedagógica envolve a produção da linguagem, os interlocutores (sujeitos históricos, sociais e simbólicos) que se colocam em relação direta com o enunciado e o mundo, em que o discurso é tomado como espaço de materialização do

contato entre elementos linguísticos e não linguísticos por sujeitos que se interagem concretamente. Neste caso, o aluno e o professor produzem sua imagem, sua identidade ao ocupar posições no discurso pedagógico.

A produção do discurso associado à memória, ao *já dito*, é atravessada pela inconsciência e semiconsciência. Desse modo, para que os alunos produzam um texto (escrita de si) é preciso: que se tenha o que dizer (vida escolar, relações interétnicas, preconceito); uma razão para dizer o que está dizendo (escritos); e que se tenha para quem dizer (professora), constituindo-se como sujeito que diz o que diz para quem diz “(des) construído por um ‘eu’, a partir de um outro e numa alteridade ilimitada” (GALLI, 2010, p .51).

Na contemporaneidade há demandas de estratégias político-pedagógicas como instrumento de transformação da EEI. As pesquisas que abordamos nesta dissertação fazem teorizações sobre os índios de forma indireta (influências do outro), procurando mostrar as várias formas de multiculturalismo¹⁹, mas sem se atentar para o interculturalismo. Revelam as diferenças, a superioridade de uma cultura em relação à outra, comprovando a existência de uma negatividade em relação ao convívio interétnico.

A cultura indígena já é múltipla; no entanto, a constituição de uma identidade nacional é complexa. Não podem ser esquecidas as particularidades culturais (branco, Kaiowá, Terena, Guarani, mestiços) que distinguem uma cultura da outra. Estas não podem ser sinônimos de inferioridade ou desigualdade, mas sim diversidade.

O embate de fronteira, no que tange às diferenças culturais, pode ser consideravelmente conflituoso, pois traz deslocamentos significativos no que diz respeito à tradição e à modernidade, o público e o privado, o desenvolvimento e o progresso. Tal deslocamento coloca não só o aluno indígena, mas o próprio professor no conflituoso entre-lugar (BHABHA, 1998). De um lado, o aluno ao frequentar a escola se vê deslocado pela cultura do outro, e de outro, o professor se vê deslocado pelas próprias exigências da EEI, segundo a qual deve ser bilíngue e ter domínio das práticas pedagógicas para que haja um ensino que atenda à diversidade local.

¹⁹ Trata-se das estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. Arelada a esta noção está o conceito de multicultural, que diz respeito às “características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade ‘original’”. (HALL, 2003, p. 52).

Trazer as condições de produção de um determinado discurso implica considerar “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário, que produz imagens do sujeito”. (ORLANDI, 2009, p. 40).

Pêcheux (1997, p. 180) enfatiza que “as condições de produção de um discurso necessitam ser detalhadamente explicitadas para evitar erros de interpretação acarretados pela ambiguidade de algumas formulações” já que a exterioridade é parte significativa na produção dos sentidos.

Perpassado pela historicidade, o discurso dos alunos indígenas significa em condições determinadas e, portanto, faz-se pertinente destacar as legislações vigentes que legitimam a inserção do indígena no ambiente escolar no País e no estado de Mato Grosso do Sul e as estratégias de poder que circulam na RID e no processo de EEI, domínios que fazem parte das condições de emergência dos discursos que constituem os sujeitos (FOUCAULT, 2008).

CAPÍTULO II

NOS ENTRELACES DA HISTÓRIA: (DES)ESTABILIZAÇÃO DE FRONTEIRAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as condições de produção dos discursos dos alunos indígenas. Ressalta-se que se considera a língua não como sistema fechado, mas como ação. Pondera-se a produção de sentidos pelo homem na sua história e as condições de produção da linguagem. Toma-se assim o discurso como objeto sócio-histórico, em que se estabelece a relação entre a língua e a ideologia, visto que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem a ideologia que o interpela.

Desse modo, considerando as *condições de produção* do discurso, apresentamos a seguir, no primeiro item “A Legislação brasileira: inclusão ou segregação indígena?” e “As ressonâncias das leis”, em que expomos alguns discursos de inclusão do indígena à sociedade nacional e “que têm, no limite, um poder de vida e morte” (FOUCAULT, 2001, p. 8). No segundo item, procuramos delinear “A questão indígena em Mato Grosso do Sul: história, sociedade e língua”. Apresentamos o espaço onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos: “A reserva indígena de Dourados (MS): estratégias de poder”, “As áreas indígenas de Dourados-MS”, “A Educação Escolar Indígena na RID/MS: contexto social e histórico” e a “Escola Municipal Francisco Meireles”.

2. 1 Legislação Brasileira: inclusão ou segregação indígena?

Para melhor compreensão das leis que fazem referência aos indígenas, em especial no que se refere à EEI²⁰ - que irrompeu como acontecimento mais especificamente a partir de 1990 com a Constituição de 1988 - foi necessário recorrermos à história do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no País. Assim foi possível entender a atuação do Ministério da

²⁰ A educação indígena trata da transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas. A educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da instituição escola, própria dos povos colonizadores. A esse respeito ver (LUCIANO, 2006).

Educação (MEC) no momento. Esta trajetória nos permitiu rever a história do indígena e o indígena na história, o que apresentamos nesta parte do trabalho.

Presenciamos, no contexto atual, o preconceito que, muitas vezes, é fruto do desconhecimento dos habitantes do território brasileiro sobre o índio, que segundo dados do censo 2010, somam mais de 896 mil indígenas no País. Encontram-se divididos em 305 etnias, falantes de mais de 274 línguas, sendo que 380 vivem fora de terras próprias e 517,3 ocupam as 505 terras demarcadas. É possível observar os mais diversos costumes, crenças e tradições. Vistos historicamente de forma pejorativa, ou como detentores de uma cultura inferior, ou ainda, por outro lado, de forma poética ou idealizada, os povos indígenas têm seus direitos negados, uma vez que as políticas de inclusão desconsideram as diferenças étnicas culturais que os tornam singulares.

Desde o período colonial (1759), ocasião em que a escolarização de índios esteve a cargo exclusivo de missionários jesuítas, utilizou-se a educação escolar para impor o ensino do português como meio de promover assimilação dos índios à civilização ocidental. Deslegitimaram-se suas culturas e foram incorporados à mão de obra. Segundo Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), esses fatos marcaram o primeiro momento da educação escolar para índios no Brasil.

O segundo momento pode ser datado de 1910, com a criação do SPI, que tinha o propósito de proteger os índios. Conforme Ribeiro (1977, p. 138), em 20 de junho de 1910, tendo como primeiro presidente do País o oficial do exército Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, foi instituído o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que, posteriormente (1928), por meio do decreto 8.072, passa a ser denominado de SPI.

Enquanto órgão do governo federal, o SPI foi responsável pela tutela dos índios, protegendo-os das explorações pelos ervateiros. As reservas passaram a ser tomadas como medida de vigilância, facilitando a intervenção do Estado em conflitos pela terra. Com a criação das reservas, o governo poderia liberar o restante do território para os colonos e facilitaria a aproximação com a mão de obra farta e barata, numa tentativa de conversão dos indígenas em “trabalhadores nacionais”. (TROQUEZ, 2006, p. 31).

Segundo a autora, o governo brasileiro instigou a elaboração e execução de projetos de desbravamento do interior do país, com o propósito de demarcar e garantir as fronteiras nacionais. No entanto, as sociedades indígenas resistiram, na tentativa de

proteger seus territórios e suas culturas, o que resultou em extermínio de algumas comunidades indígenas. (TROQUEZ, 2006, p. 32)

Para alcançar o objetivo pretendido, o governo, diante do problema dos conflitos gerados pela confrontação dos “índios” com segmentos das “frentes de expansão”, permitia a busca de soluções para os problemas interétnicos da época. Punham em debate três perspectivas: extermínio das “tribos hostis”, que seriam docilizadas; “civilidades”, processo pelo qual os índios seriam catequizados; e “proteção social”, o que passa a vigorar, uma vez que abrange, implicitamente, as outras duas perspectivas. Ou seja, a cultura do branco começa a servir de padrão para os indígenas. (RIBEIRO, 1977).

Nesses termos, a proposta continuava sendo de nacionalização dos indígenas, sobretudo com o Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911, que deu novos direcionamentos às políticas indígenas. Ficou estabelecido, pela primeira vez, “o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar”. (RIBEIRO, 1977, p. 138). Longe disso, todos os índios eram obrigados a adquirir os valores, modelos e definições do modo de viver do branco, pela dificuldade da sociedade em aceitar a diferença, a estranheza. Operava-se o medo, a resistência e, as propostas, como camaleão, camuflavam os interesses dos colonos.

A questão indígena passa a ser não só uma questão real, mas também uma questão imaginária. Cria-se uma imagem dócil com um dos pronunciamentos mais decisivos para a fundação do SPI. Em um artigo, o cientista de renome Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista, defende ou justifica o extermínio dos índios hostis. Segundo Ribeiro (1977, p. 130), o índio passa ser um dos temas prediletos da literatura nacional mais consumida na época. “Não aquele índio que vivia e morria caçado nas matas, mas o *bom selvagem* inspirado em *Rosseau* ou em *Chateaubriand*”. Era esse índio, personagem de romance, que o leitor de jornal via no artigo de von Ihering.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998), o primeiro instrumento especificamente destinado a reconhecer, em âmbito internacional, direitos mínimos aos povos indígenas foi a *Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-*

Tribais [sic] nos Países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Contendo 37 artigos, essa Convenção, conhecida como de nº 107, estabeleceu a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconheceu o direito à alfabetização em línguas indígenas. Estabeleceu, também, que os estados brasileiros deviam adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que pudessem afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas.

Estas ações marcariam o terceiro momento da EEI com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena, em fins da década de 1960 e durante os anos de 1970, período que coincide com a ditadura militar no País. Nesse período, as experiências escolares deveriam ser marcadas por fundamentos ideológicos: “respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros”. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 118). No entanto, continuavam as práticas de uma escola para os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de outra realidade, totalmente deslocada das particularidades e dos direitos à diversidade cultural destes povos nativos.

Segundo Miqueletti (2007, p. 15), na década de 1960, acusações como as de abuso de poder e de irregularidades administrativas extinguem o SPI e pela lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967, suas atribuições são repassadas para a FUNAI. Embora dependente do Ministério da Justiça, este órgão tem por objetivo garantir o respeito ao índio, a posse de terras e viabilização de pesquisas científicas.

Após a extinção do SPI, o governo, na tentativa de conter as críticas sobre sua política indigenista, comprometeu-se com a elaboração de uma nova lei. Ainda representando o índio como estranho, como uma espécie de matéria bruta para a cristianização compulsiva, surge em 19 de dezembro de 1973 pela Lei 6001, o *Estatuto do Índio*. Trata-se de uma nova proposta política governamental em relação à maneira de lidar com as sociedades indígenas.

De acordo com o Estatuto, sob a ótica da integração à sociedade nacional, a educação indígena passa a ser orientada com base nos problemas e valores da sociedade nacional, assim como para o aproveitamento das suas aptidões individuais. A

alfabetização realizava-se na língua do grupo a que esse indígena pertencia e em português, buscando priorizar o espaço familiar ou tribal.

Limberti (2012) destaca que a partir da criação do *Estatuto do Índio*, o branco passa a exercer mais respeito aos índios. A concepção do indígena como maléfico, empecilho ao desenvolvimento social é silenciada, sendo o estatuto “patrimônio moral” desses povos, embora ainda sejam denominados de “silvícolas”. No final da década de 1970, encontram lugar na mídia local, mais precisamente em 1979, em que as discussões sobre o indígena começam a ganhar estabilidade e visibilidade, em decorrência dos conflitos sociais que envolviam a inserção (“integração”) do indígena à sociedade nacional cristalizando uma imagem do indígena como “incapaz” e “dependente”.

A partir de 1970, a FUNAI estabeleceu convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Essa instituição missionária busca traduzir a bíblia para os idiomas indígenas. Ao adotar o modelo do SIL, a FUNAI buscou instaurar uma política indigenista que garantiria o ensino bilíngue e a integração dos índios à sociedade nacional (TROQUEZ, 2006, p. 54).

O período visava ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais. Além disso, a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente e a preparação de autores indígenas, passam a ser responsabilidade tanto da FUNAI como de missões religiosas. (BRASIL, 2007).

Um marco decisivo no que concerne aos direitos indígenas remete à Constituição de 1988 que prevê o reconhecimento, a valorização e a manutenção do pluralismo cultural e linguístico - nas relações entre Estado, sociedade brasileira e povos indígenas.

O Art. 210 assegura às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, com garantia da prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Art. 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas.

O Art. 231 reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que “tradicionalmente

ocupam”, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. No Art. 232 os índios, suas comunidades e suas organizações passam a ser partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

O quarto momento da EEI remete às conquistas políticas pós-Constituição Federal de 1988, em que se constata uma verdadeira “guinada epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no País. Entre os inúmeros obstáculos para a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada, destaca-se o fato de o corpo docente não ser indígena, os professores não terem interesse em aprender a língua étnica, dificultando a construção de uma escola intercultural e bilíngue. Entrevê-se nesse contexto, a segregação perversa que constitui o indígena, situado no bojo de um processo que o inclui e exclui, simultaneamente. Mesmo sob o amparo da Constituição de 1988, há de se considerar uma grande distância entre o que se menciona nas leis e a real efetivação dos direitos indígenas.

Situação esta que se destaca também com a *Convenção nº 107*, que foi revista e deu origem à *Convenção nº 169*, chamada *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, proclamada em 1989. Segundo Guerra (2010), a lei foi promulgada no Brasil²¹ em 2004, portanto discursos oficiais continuaram impregnados pela visão do índio primitivo, morador da selva e natural. Não há, portanto, uma preocupação com as especificidades, com a diversidade étnica, cultural, linguística de cada região do nosso país.

Em 1991, pelo Decreto nº 26/91, a responsabilidade da EEI é atribuída ao MEC, que deveria integrar a EEI aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo decreto atribuía a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

Foi instituída para a educação, assegurada pela Lei Darcy Ribeiro nº 9394/96 (LDB), que estabeleceram *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, as bases legais para subsidiar a EEI intercultural, bilíngue e diferenciada: regulamentou o reconhecimento da diversidade sociocultural no âmbito educacional e elencou, entre os

²¹ A Convenção de 169 foi promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 em virtude dos povos indígenas e tribais não gozarem dos direitos humanos na mesma proporção que a população mundial e, portanto, passam a assumir o controle das suas próprias instituições, seus modos de vida e seu desenvolvimento econômico (BRASIL, 2012, p. 7).

princípios norteadores do ensino, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino e a valorização da experiência extraescolar. Além disso, a LDB afirmou a autonomia dos docentes e estabelecimentos de ensino para a formulação do projeto político-pedagógico, ancorado nas perspectivas das comunidades onde esses agentes educativos se inseriam, sob padrões de maior associação e compromisso. Vale ressaltar os artigos 26, 32, 78 e 79, que propunham a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue aos povos indígenas.

Pelo Decreto nº 1904/96, foi instituído o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, que estabeleceu, como meta a ser atingida em curto prazo, a formulação e implementação de políticas de proteção e ascensão ao índio, em contraposição à políticas assimilacionistas e assistencialistas, garantindo uma educação escolar diferenciada. (BRASIL, 1996).

Com base no exposto, é mais especificamente na década de 1990 que surge a proposta de EEI intercultural, bilíngue e diferenciada, que constitui projetos educacionais direcionados à realidade sociocultural dos povos indígenas, em contraposição à escola tradicional colonizadora.

Ao tomar como referência a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, por meio do Parecer 14/99 e da Resolução 03/99, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI) e definiu os conceitos e fundamentos da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a instância administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a regulamentação para a contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como ações que visam concretizar propostas de EEI (BRASIL, 2012).

De acordo com a proposta, cabe mencionar dois documentos que explicitam diretrizes curriculares: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1988) e os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Os documentos teorizam o direito dos povos indígenas de participarem na formulação, implementação, e avaliação de programas, projetos e ações que os atinjam diretamente, ampliando a extensão de suas participações já dispostas em outros textos da legislação brasileira.

Em razão da (in)clusão / (ex)clusão do diferente, na década de 90 apareceu uma configuração discursiva na mídia, na qual o índio se encontra definitivamente instalado, ainda que em discurso indireto. As notícias revelam que o índio, alinhado com o horizonte de sua época e com o seu contexto sócio histórico, assume a parte que lhe cabe no jogo discursivo (LIMBERTI, 2012). No entanto, continua a proposta das leis da educação nacional a tratar todos os brasileiros como iguais, ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística, e a cultura vista como ruptura da universalidade dos direitos humanos.

Com relação à cultura indígena, até 1985 desenvolveu-se dentro da estrutura do MEC. Desde então passou para o Ministério da Cultura (Minc) que ganhou atenção a partir de 2003 com os projetos “Prêmio Culturas Indígenas” (2006, 2007 e 2010), “Mais Cultura” (2007) e “Pontos de Cultura Indígena” (2010)²².

É importante mencionar as ações da SECAD²³ para garantia da oferta de uma EEI de qualidade que envolve a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena); formação de professores indígenas em Nível Superior, (licenciaturas interculturais), (parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e com a Secretaria de Educação Superior - SESU, à qual estão ligadas as Universidades Públicas); produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português; apoio pedagógico aos sistemas de ensino (parceria com as secretarias municipais e estaduais); promoção do controle social indígena (parceria com a FUNAI); e apoio financeiro à construção reforma ou ampliação de escolas indígenas. (DE PAULA; VIANNA, 2011).

Em 2001, o direito à EEI também foi contemplado no Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) legitimado pela Lei 10172/2001 que, por iniciativa da União e dos estados, deveria implementar programas específicos para EEI com consentimento dos povos indígenas.

Segundo De Paula e Vianna (2011), houve nos últimos anos um vigoroso crescimento de vagas na rede de escolas indígenas e, em 2003, foi criada a Secretaria do

²² Mais informações sobre os projetos se encontram no guia de ações federais “Mapeando Políticas Públicas para os Povos Indígenas” de Luís Roberto De Paula e Fernando de Luiz Brito Vianna (2011, p. 102-109).

²³ Principal setor do MEC envolvido com a gestão da EEI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secadi, que quando da criação não constava inclusão no nome. (DE PAULA; VIANNA, 2011, p. 73).

Estado dos Povos Indígenas (SEPI), transformada, em 2007, em Assessoria Especial dos Povos Indígenas. Em 2006, foi instituída a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e em 2010 foi lançado o Plano de Valorização dos Povos Indígenas (PVPI) que, sob responsabilidades de várias secretarias do Estado, deve desenvolver projetos e ações para os povos indígenas.

Na esteira do protagonismo e da autonomia indígena, houve a necessidade de se considerar ainda a Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas. Em 13 de setembro de 2007, esta declaração reconheceu a emergência de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas, no que se refere à diferença, sobretudo, promovendo a diversidade e a dignidade humana.

Em 2008, o currículo das escolas públicas e particulares da educação básica necessitaria incluir conteúdos referentes à temática indígena. Esses deveriam ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial, as disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira, assegurado pelo artigo 26 da LDB, lei 11645/2008. (BRASIL, 2012).

Em 2009, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena com o objetivo de formular e consolidar propostas para o campo da EEI, sendo nesta oficializada a Criação da Comissão Nacional de Estudos Indígenas, Portaria MEC nº 734, de 07 de junho de 2010. O Decreto nº 6.861/2009 definiu a organização da EEI em territórios etnoeducacionais e propôs um modelo diferenciado de gestão visando fortalecer o regime de colaboração na oferta da EEI pelos sistemas de ensino. Esta deverá ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. (BRASIL, 2012).

Também nesse ano, associada à visão multiculturalista²⁴, anti-integracionista e antitutelado, a legislação não fala mais em integração, mas em acompanhar ações e serviços destinados à educação escolar de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue. Isso se observa na maneira estratégica como o indígena é tratado no Decreto nº 7056, de 28 de dezembro de 2009, como protagonista de sua própria história, em que é permitida a “participação dos índios na formulação, na execução, na avaliação, e no

²⁴ O conceito de multiculturalismo coloca o reconhecimento das diferenças, em termos de língua, religião ou cultura e evidencia formas diversas de constituição de subjetividades, possibilitando, organizando e determinando grupos sociais.

monitoramento das políticas públicas” que dizem respeito a eles. (DE PAULA; VIANNA, 2011, p. 42).

A esse respeito, Luciano (2011, p. 76), observa que “não se trata mais de discutir se é desejável ou não as escolas nas aldeias, mas que modelos de escola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades”.

Tendo em vista o Parecer CNE/CEB, nº 14/2011, para que a lei seja efetivada é necessário que os cursos de formação continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e apoio pedagógico que considerem a realidade social e cultural dos alunos buscando garantir-lhes o direito à educação escolar. Também, preteando o direito à diversidade, recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011 vêm legitimar a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio (BRASIL, 2012, p. 8).

O mais recente discurso de inclusão diz respeito ao Projeto de Resolução que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”, aprovado em 10 de maio de 2012. São 29 artigos que têm o propósito de consentir o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, pautadas pelos princípios da igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade. Objetiva-se orientar as escolas indígenas na elaboração de projetos, na construção de instrumentos normativos, assegurar um ensino que valorize línguas e conhecimentos tradicionais, considerar as práticas socioculturais e econômicas de cada comunidade, bem como suas produções de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários, organização da EEI em territórios etnoeducacionais, e normatizar leis (Convenção de 169 e OIT), inclusão de especialistas nos processos de formação de professores e no funcionamento da EEI e zelar para que se cumpra essa Resolução. (BRASIL, 2012, p. 34-35).

2.1.1 As ressonâncias das leis

Na luta pela concretização de tais direitos, a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), atualmente está integrada no que tange aos indígenas, com 20 representantes com direito de voz e voto e mais 10 de voto. Sendo nove da Região

Norte (Maranhão e Mato Grosso), seis do Nordeste (Minas Gerais e Espírito Santo), três do Sul (São Paulo e Rio de Janeiro) e dois do Centro Oeste (Mato Grosso do Sul e Goiás). (DE PAULA; VIANNA, 2011, p. 49).

Na exposição das leis que acabamos de realizar, o indígena foi inicialmente “protegido” e depois “integrado” pelo outro (colonizador), tendo que se contentar com os seus costumes e língua, quase sempre omitidos, camuflados (inclusão/exclusão), sempre sujeito da falta (tekoha²⁵, moradia, escola, ensino diferenciado, recursos...). Somente no início do século XXI é consentido ao indígena, com respaldo na Constituição Federal, o papel de “ator”, “protagonista” de sua história. Entretanto, essa posição também o segrega no interior da própria Constituição em que, por meio de uma suposta inclusão, o indígena é excluído dos seus direitos.

Guerra (2010, p. 36) afirma que a lei pode “se apresentar como sintoma das contradições sociais que configuram a sociedade em diversas práticas de resistência, produzindo o confronto político”. Ao mesmo tempo em que o indígena tem garantido na legislação o direito à educação, há toda uma gama de discursividade que denuncia o não lugar do indígena, discursos esses que teimam em trazer à tona a marca da exclusão que se dá pelo preconceito, pelo simbólico, pela cultura, pela falta de material adequado, e pela falta de professores, recursos e aparato metodológico.

Temos, muito antes da inclusão do indígena nos discursos legais, a sua exclusão, uma vez que, na sociedade nacional, se exclui para incluir. Enquanto operava somente a educação tradicional, o indígena era levado a acreditar que o que era do outro era melhor que o dele, que precisava ser o que o outro era. Mas, com as tentativas de inclusão dos discursos oficiais, percebeu que precisava conservar sua cultura para manter-se incluído passando a usar, como estratégia de sobrevivência, sobretudo a língua.

Embora sob uma visão psicológica e sociológica, Wanderley (2008, p. 21), ao discorrer sobre exclusão, destaca alguns conceitos oriundos das tentativas de integração: a) *desqualificação*, processo relacionado a fracassos e sucessos da integração; b) *desinserção*, processo inverso da integração, que não tem relação com a pobreza; c) *desfiliação*, uma ruptura de pertencimento, do vínculo societal, insuficiência de

²⁵Modo como os Guarani estabelecem suas relações sociais e territoriais, marcadas por estreita ligação com o espaço físico ocupado, consequentemente, com a natureza.

recursos; e d) *apartação social*, processo pelo qual se denomina o outro como um ser ‘à parte’, ‘não semelhante’, separado não só dos meios de consumo, dos bens, serviços, mas do ‘gênero humano’.

Sob amparo da Constituição, a tentativa de inserção de escolas indígenas, com professores e gestores indígenas e com novas orientações teóricas e pedagógicas, pouco mudou em relação à escola tradicional colonial. Passam, assim, a ser foco de preocupação da sociedade: estariam estes indígenas sendo incluídos, aceitos em suas diferenças ou presos à dupla armadilha da segregação, devendo assimilar os modos de vida do branco, a continuar marginalizados e excluídos?

Segundo Limberti (2012, p. 46), o discurso da exclusão tem a intenção de preservar o *nós*, negando o *outro*, o diferente, o estrangeiro, o “*não nós*”, o *outro* é uma ameaça, restando sua integração ou exclusão. No que se refere à segregação, afirma que esse discurso não reconhece “as diferenças existentes entre o *nós* e o *outro* como naturais, [...] o *outro* deve manter-se apartado *do nós*.” Propõe-se a manutenção das diferenças, sem, contudo, qualquer contato, qualquer mistura, no entanto o sujeito reage por não se incluir aos brancos e ainda por terem seus valores perdidos.

Desse modo, a nova legislação, ao mesmo tempo em que propaga a concepção de que os índios são seres dotados de capacidades intelectuais, capazes de construir seus próprios ideais (separação), aparta os índios do outro (branco) construindo a imagem deste como “selvagem”, “natural” e “incapaz”, obrigados a conviverem em um espaço determinado (reservas, escolas) e atuar sobre normas do branco (leis). Os que aceitam, se integram aos modos do branco, mas como o poder está em toda parte, muitos resistem e permanecem lutando por garantia de sua vida, de sua cultura (movimentos de professores, comissões, conselhos). Ao pautar-se na norma como referência, a legislação permite a inserção do indígena na sociedade. Contudo, impõe a esse sujeito um controle sobre o corpo na forma de restrições, condutas, silêncios, apartação social que ganha visibilidade no contato com o outro diferente de si.

Para Foucault (1987, p. 29) o corpo “está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. A visão disciplinar pregada tanto pela igreja como pelo poder público por meio das leis prevalece na escola. Em entrevista com SE, quando

questionados sobre a atitude a ser tomada frente ao desentendimento entre índio e não índio na escola, eles revelam: “*Procuro conversar e mostrar que perante Deus somos todos iguais [...]*”; “*Há um projeto [...] objetivando o respeito, que aceitem uns aos outros, são todos iguais*”; “*[...] trabalha-se nas aulas e também nos cultos*” (*Ipsis litteris*).

De outro lado, investidos pelos dizeres do outro, os SA destacam em suas escrituras: “*nós não vemos diferença nenhuma*” (SA2) (*Ipsis litteris*); “*somos iguais a todos em quase todos os sentidos. [...]. De qualquer jeito somos todos gente*” (SA4) (*Ipsis litteris*); “*nossa relação é normal como se todos fossem gentes, porque é isso que somos, todos iguais*” (SA6) (*Ipsis litteris*); “*Deus fez todo mundo um igual ao outro tudo que uma mulher tem a outra também tem mesma coisa com os homens, nós tudo são filho de um só pai e esse pai é Deus, e por isso ninguém pode criticar ninguém*” (SA7) (*Ipsis litteris*).

Nessa direção, SE quando questionado: “É possível perceber nas falas ou comportamentos dos alunos do 9º Ano algo que revele preconceitos ou intolerância sofridos por parte da sociedade não-indígena?” relata que os SA “*falam que quando entram em uma loja pra fazerem compra, têm a impressão de serem olhados de forma diferente pelos vendedores*”. Segundo Foucault (1987, p. 20), no campo da disciplina a vigilância sobre o corpo “deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”. Trata-se de um controle minucioso, já que o corpo (humano e social) passa a ser medido, esquadrihado e controlado em seus detalhes, em suas mínimas habilidades, sobretudo, quando se tem como parâmetro o indivíduo normal, um modelo ideal a ser seguido.

A produção de saberes sobre as populações indígenas situa o quadro de injustiças sociais contra estas no plano político, jurídico e filosófico, principalmente no que concerne à questão territorial. Com a intensificação dos conflitos entre brancos e índios no período colonial e as notícias constantes de massacres contra as comunidades indígenas houve a necessidade de desenvolver políticas indigenistas de proteção aos índios com o objetivo de diminuir a visão negativa do Brasil no âmbito internacional. A implementação de leis para os índios está relacionada à falta que se iniciou com a violência territorial cometida pelo poder público, que persiste até hoje, uma vez que a falta do *tekoha* para o índio provoca a sensação de perda, incapacidade de viver. Esta

situação culminou em outras formas de exclusão, principalmente, a separação em reservas, a influência da globalização e o estranhamento no espaço do outro causado pelo embate cultural.

Por não usufruir de seus direitos já garantidos por lei, alguns indígenas vivem em condições desumanas, cometem/sofrem suicídios, homicídios, racismo, discriminação e preconceito nos diversos espaços que frequentam.

A seguir, apresentamos como essa convivência entre índios vem acontecendo, ao longo da história de Mato Grosso do Sul, por meio da oferta de política de inclusão/exclusão, de assimilação/segregação do índio aos modos de vida do branco. Lembramos que a história é aqui tomada do ponto de vista *foucaultiano*, como veículo de interpretação. Consideramos que o sujeito indígena pode manifestar-se nos discursos segundo a FD e a FI das instituições que fizeram/fazem parte de sua vida, uma vez que o que o antecede - os pré-construídos e já ditos do outro/Outro - contribui para sua constituição.

2.2. A questão indígena em Mato Grosso do Sul: história, sociedade e língua

Ao refletirmos sobre alguns estudos realizados sobre os povos indígenas no Brasil, como os de Cardoso de Oliveira (1976, 2005), Ribeiro (1977), Rossato (2002), Troquez (2006), Giroto (2006, 2010), Nincao (2008), Limberti (2009, 2012), Guerra (2010), Santana Junior (2010), Nascimento e Aguilera Urquiza (2010), e Luciano (2011), e os documentos oficiais mencionados (1973 a 2012), verificamos que os discursos de inclusão de indígenas à sociedade nacional têm promovido seu (des)aparecimento.

Observamos deslocamentos de diversas formas no âmbito das comunidades indígenas nas últimas décadas, entre as quais acontece o aumento da convivência entre as diversas etnias indígenas. Esse fato instiga-nos a identificar o modo como isso tem repercutido no ambiente escolar para os alunos indígenas, como e quais são as representações que eles mesmos têm construído nesse ir e vir da história, uma vez que Mato Grosso do Sul possui um contexto linguístico complexo, por estar na fronteira com o Paraguai (e com a Bolívia) e contar com número significativo de indígenas de

etnias diferentes e em intersecção com o branco. Para Limberti (2012, p. 196), a demarcação de terras:

[...] passa a representar o perímetro de um espaço de *segregação* [...], que propõe o isolamento dos índios a partir do reconhecimento de suas diferenças. Há, assim, dois programas em paralelo: um inicial, de *segregação*, que delimitou desde o princípio os limites do espaço de atuação dos índios, mantendo-os à distância e isolados da sociedade não índia; outro, de *assimilação*, desenvolvido a partir do primeiro contato, que busca impingir nos índios os valores dos não índios, disseminados por meio de ações assistencialistas. A despeito de seus propósitos, tais ações contribuem “ironicamente” para a manutenção da *segregação*, criando barreiras invisíveis, porém intransponíveis, visto que acentuam a condição de dependência dos índios, que os mantém à margem.

No território demarcado para si (aldeia, escola, sociedade branca), o índio acaba sendo deslocado de sua cultura tradicional. De maneira sutil são arrebatados e obrigados a desempenhar papéis que não são de sua natureza. Incapazes de realizar tais tarefas, são tachados como sem saber, de cultura inferior, fruto de uma segregação perversa que os mantém confinados pelas diferenças (suposta inclusão). Também pelo processo de assistencialismo, indígenas recebem atenção de programas governamentais, e como forma de gratidão naturalmente passam a adquirir a cultura do branco. Temos considerado que, no vai e vem diário, nos encontros e desencontros entre brancos e índios de várias etnias, há mudanças em suas subjetividades.

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena de Mato Grosso do Sul é a segunda maior do país, com 73.295 indígenas. Nincao (2008, p. 14) destaca que o cenário multicultural do estado compõe as seguintes etnias: Kaiowá, Guarani-Nhandeva (Dourados, Amambai e região); Terena (Miranda, Dourados, Nioaque, Aquidauana e região); Kadiwéu (Porto Murtinho); Ofayé-Xavante (Brasilândia); Kinikinai (Bonito e Porto Murtinho); Guató e Camba (Corumbá); e Atikum (Nioaque), que migraram da Bolívia e de Pernambuco.

A presença indígena no nosso estado é anterior à conquista europeia. No período do “descobrimento do Brasil”, havia uma presença significativa de diversos povos indígenas na região, estabelecendo os primeiros contatos com os brancos por volta de 1777 e, mais intensamente, após a guerra do Paraguai (1870). Nessa ocasião os espanhóis, jesuítas e bandeirantes paulistas adentraram a Bacia Platina, explorando a

região e iniciando o processo de colonização, restando poucos grupos indígenas²⁶. Desde então, os índios têm perdido suas terras e enfrentam mudanças que atingem seu povo, a exemplo do que ocorre com a cultura da pesca, da caça e do plantio para subsistência, confirmando que “as transformações das bases materiais da vida deixam marcas locais não-visíveis [...] mas que mudam as formas de ação e as orientações básicas das culturas” (CASTELLS, 2001, p. 2).

Ao longo dos séculos, os brancos foram aproximando-se da região ocupada pelos índios, “domesticando-os” e dominando seus territórios. Isso se confirma também nos séculos XIX e XX, marcados pelo crescente processo de colonização, em que os brancos partiam em busca de maiores espaços para a inserção de pasto e para o plantio da erva-mate. Tratavam os indígenas como “selvagens”, “primitivos” e, portanto, “mão de obra” barata, de modo que o desenvolvimento acabou propiciando o surgimento de cidades na região. Por outro lado, as áreas ocupadas pelos indígenas diminuía. Em consequência, foi adotada a política de criação de “reservas florestais” e “reservas indígenas” (TROQUEZ, 2006, p. 31). Tendendo a proporcionar uma melhoria espacial às jovens colônias, o Imperador Dom Pedro II estabeleceu o Regulamento das Missões, pelo Decreto nº. 426, de 24 de julho de 1845, determinando que os índios fossem reduzidos a glebas isoladas (aldeamentos indígenas).

O período foi marcado por muitos conflitos entre indígenas e europeus, porém é importante dizer que os grupos indígenas não permaneceram apenas “vítimas” do processo. Eles criaram estratégias de resistência, fazendo alianças “entre si” contra os europeus e, em outras ocasiões, aliando-se a eles, afirmando ser protagonistas de sua própria história, conforme destaca Troquez (*Idem*, p. 30) no estudo que realizou com os professores indígenas da Reserva Indígena de Dourados (MS).

Segundo autora, o que ocorreu foi “um projeto claro de “colonização” e “civilização” que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à ‘posse’ das terras que tradicionalmente ocupavam”. (*Ibidem*, p. 32). As comunidades indígenas foram representadas como “incapazes de aceitar o outro”. Representação que é fruto de um equívoco histórico que tentou homogeneizá-las pela categoria generalizada do índio.

²⁶ Informações obtidas nos trabalhos de (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005; e ROSSATO, 2002).

Rossato (2002, p. 22) afirma que “algumas aldeias resistiram ao confinamento das reservas e se instalaram nos fundos das fazendas que não haviam sido desmatadas”, mas com a chegada dos gaúchos para o plantio da soja os indígenas eram obrigados a se retirarem.

Fazendo um balanço sobre as violências cometidas aos povos indígenas no Brasil, apresentadas em relatórios pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) nos últimos anos, observou-se que a violência no País não supera a existente em Mato Grosso do Sul. O estado constitui-se como número um nos três anos observados (2009, 2010 e 2011).

Dados do CIMI revelam que de 2005 a 2008 foram registrados o assassinato de 151 indígenas somente em Mato Grosso do Sul. Em 2009, o estado foi o mais violento da federação, registrando um dos maiores massacres da década com 54% dos assassinatos, estando em Dourados e Amambai a maioria das vítimas. Os ataques²⁷ (Laranjeira Nanderu, Guarani Kaiowá Apyka’i BR - 483, Fazenda Triunfo e Terra Buriti), em decorrência da posse territorial durante o ano de 2009, resultaram em 5.000 indígenas capturados e agredidos com choques elétricos na região dorsal e genital, 33 assassinatos - 53% das ocorrências no país - nove tentativas de assassinato, três ameaças de morte, uma ameaça de várias ordens e 24 vítimas de lesões corporais dolosas.

Com relação à violência contra pessoa, no ano foram registradas quatro ocorrências de preconceito, discriminação e racismo, sendo que os maiores índices de suicídio ficaram entre pessoas de 10 a 18 anos de idade.

Em 2010 a cena se repete, embora a violência territorial não tenha sido alarmante, a violência contra pessoa ocupa maiores índices no país²⁸. Com relação à violência cometida pelo poder público, os casos de desassistência geral atingiram 369 vítimas. No que tange à educação no período, não foi registrado nenhuma denúncia, mas em relação à desassistência à saúde aparecem dois casos, mortalidade infantil quatro casos e suicídios 13 casos. (BRASIL, 2010).

²⁷ Policiais invadiram as comunidades indígenas de madrugada, incendiaram casas, destruíram objetos, mataram animais, aprisionaram, torturaram, assassinaram, circularam com veículos em torno dos acampamentos para amedrontar moradores (BRASIL, 2009, p. 19).

²⁸ Segundos dados do CIMI e CNBB, foram registrados em 2010: 150 ameaças de mortes, 390 várias ameaças, 34 assassinatos, sete homicídios culposos, 1.004 casos de lesões corporais dolosas, um caso de racismo e discriminação étnica culturais, 16 tentativas de assassinato, 17 casos de violência sexual (BRASIL, 2010, p. 150).

Com relação ao ano de 2011, no estado ocorreram três casos de conflitos territoriais, e um caso de omissão e morosidade na regularização de terras. A violência contra pessoa diminui com relação ao ano anterior: 35 casos de várias ameaças, 32 assassinatos, cinco homicídios, seis lesões corporais, três ocorrências de racismo, 85 tentativas de assassinato e 08 casos de violência sexual. Na educação foram registrados 195 denúncias de desassistência e 13 suicídios. Quanto à mortalidade infantil, o número aumentou de 92 para 126 casos. (BRASIL, 2011).

Apesar dos alarmantes e altos índices de violências contra o indígena que expusemos com referência à história de MS, segundo Guerra (2010, p. 25) vem sendo aceitos modos de vida diferentes dos tradicionais e a mídia tem contribuído para isso, além de se observar a presença de atores, escritores, modelos. A atuação política dos líderes das organizações indígenas e o grande número de políticos indígenas, também têm contribuído para diminuir o estereótipo de "incapaz" e para reconhecê-los como cidadãos.

Nesse sentido, a sociedade dispõe de um modo de vida sobre o que é ser índio, arquivo que torna o enunciado em acontecimento que se materializa via memória, se transforma e se desloca, produzindo ou não novos sentidos. Considerando os sujeitos em sua inscrição histórica, enfatizamos que a construção imaginária que o aluno indígena tem de si e do outro (e vice-versa) é fruto das relações sociais articuladas em conjunto e, portanto, regidas pelas relações de poder que perpassam essas representações. O indígena se filia a um tipo de saber discursivo específico, mas que produz efeito por intermédio da ideologia e do inconsciente.

Não é no dizer de si que as palavras ganham sentido, mas o sentido é determinado pelas condições em que um discurso é produzido, pela relação que mantém com a memória discursiva e com a formação discursiva, já que o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo daquilo que ele diz. Cabe mencionar a área destinada por lei, pelo estado (*Estatuto do Índio*), a servir de moradia aos indígenas de Dourados, i.e., a RID, espaço histórico onde os indígenas sempre passaram por situações de desconforto em relação ao outro e em que se constituíram e formaram sua história.

2.2.1 A Reserva Indígena de Dourados (MS): estratégias de poder

Segundo Troquez (2006), pesquisadora da RID, a reserva, localizada entre a Rodovia de Dourados-Itaporã (km 5), foi criada pelo Decreto nº 401, de 03-09-1917 e obteve título definitivo em 1965, integrando uma área de 3539 hectares²⁹.

O Município de Dourados conta com quase 200 mil habitantes³⁰. Destes, 14.614 mil indígenas são pertencentes às aldeias indígenas de Dourados. Vale dizer que alguns indígenas moram na cidade, mas a maioria ainda se concentra nas aldeias e na Reserva, cuja área é pequena, tendo em vista a numerosa população indígena da região.

Na RID, estão presentes os Guarani³¹, os Kaiowá, os Terena e alguns brancos e mestiços casados com indígenas. A princípio, na RID chegaram os Guarani, que viviam próximos à fronteira com o Paraguai. Logo depois vieram os Kaiowá, que também habitavam próximos à região e, posteriormente, o governo decidiu instalar também na mesma área os Terena.

Segundo Troquez (2006, p. 47), o intercâmbio entre os indígenas das diferentes etnias e entre indígenas e não indígenas é constante na área indígena de Dourados e fora dela, caracterizando a existência de um “sistema multiétnico” de relações.

O contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os sujeitos da RID é marcado pelo “vai e vem” de turistas, indigenistas, funcionários da Secretaria de Educação, representantes da FUNAI, da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), missionários e pesquisadores, entre outros que já transitaram ou transitam por lá.

Os indígenas também vão para a cidade por diversos motivos, como: estudo, trabalho, vendas de artesanatos, de alimentos, coleta³² de materiais recicláveis, de festividades, entre outros. Além disso, não podemos deixar de mencionar os meios de comunicação de massa, como a TV, rádio e Internet que fazem parte do seu dia a dia e levam para suas casas diversas programações.

A partir do estudo realizado na RID sobre o modo de vida Guarani, Santana Junior (2010, p. 207) define território como o “local onde se estabelecem as relações de

²⁹Segundo Limberti (2009, p. 24): “As terras da atual área tiveram seu título definitivo de propriedade expedido em 26/10/1985 e foram legalizadas em 14/12/1985, com 3.539 ha. Da doação original, 61 ha foram perdidos para proprietários circunvizinhos”.

³⁰Dados publicados na *Sinopse do Censo demográfico*, em 2010 (IBGE), apontam para uma população de 196.068 habitantes.

³¹Povos que vivem atualmente no Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. (ROSSATO, 2002).

³²Atividade realizada pelos índios na cidade.

poder, políticas e sociais, além de ser, o local onde se estabelecem trocas culturais e simbólicas, com grande apego e forte relação com o espaço vivido”.

Para o pesquisador, o território indígena está vinculado ao seu *tekoha*. No entanto, as demarcações das reservas que foram iniciadas na tentativa de resolver o problema da falta de áreas indígenas demarcadas, quando a União desapropriou a área no entorno de Dourados, onde hoje se encontram as Aldeias de Bororó e Jaguapirú, quase nunca respeitavam as culturas, tradições, modo de vida, rituais e posse natural da terra. Isto trouxe como consequência a composição de um grupo muito diverso, resultando entre os indígenas conflitos interétnicos e adaptações constantes (SANTANA JUNIOR, 2010, p. 210), advindos da colonização, de demarcação sem planejamento e a ocupação desenfreada.

O progresso verificado na região de Dourados se deu pelas notícias sobre a fertilidade da terra, que aluíram novos colonizadores em demanda da exploração dos extensos ervais nativos, impulsionada pela ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve, entre os anos de 1882 e 1924, o monopólio da exploração dos ervais em toda a região.

As políticas de concessão de terras, realizadas pela Cia Mate Laranjeira, atingiram seus territórios e a estes restaram a segregação social. Segundo Vieira (2008, p. 37), a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), pelo decreto lei nº 5.942 de 28 de outubro de 1943, inserida dentro de uma política de desenvolvimento, tinha o propósito de ocupar espaços vazios e povoar regiões fronteiriças do País, promovendo a integração de determinados estados brasileiros. Isso trouxe para os Guarani e os Kaiowá sérios problemas, pois sua criação atingiu áreas indígenas como as de Panambi e Panambizinho, localizadas na proximidade de Dourados. Pela ocorrência, muitas aldeias foram abandonadas por esses povos, pressionados por fazendeiros e missionários. O ocorrido refletiu na maneira de ser desses povos como já salientado em outro momento nesse trabalho.

Com a criação das reservas, o estado liberava o restante do território para os colonos desenvolverem de forma mais intensa o processo de colonização e ocupação dessa região. As populações indígenas concentradas em locais específicos facilitaram o acesso à mão de obra farta e barata. Argumenta Santana Junior (2010, p. 211): “as políticas de criação de reservas, iniciadas a partir de 1915, visavam também inviabilizar

o modo de ser tradicional dos povos indígenas”. Assim, a cultura do índio seria enfraquecida, esquecida.

Em Dourados, por exemplo, o cenário de violência interna desde a década de 90 é alarmante. A escassez de recursos naturais, a proximidade com a cidade, o elevado quadro de miséria e as dificuldades enfrentadas pelos indígenas para sobreviverem, fizeram com que a reserva de Dourados fosse considerada pelo governo federal, no período, como umas das áreas indígena mais problemática do País. Isso porque foram inúmeros os registros de casos de suicídios, motivados, em sua maioria, pela perda da perspectiva de vida no interior da reserva, que aqui associamos à “perda da terra indígena” e à “inviabilização do seu modo de ser”.

Dados da pesquisa de Giroto (2010, p. 136) esclarecem que a maneira do indígena se comportar, se vestir, suas crenças era motivo para ser vigiado e perseguido.

Entre os problemas causados pela proximidade com a cidade, incidem os problemas culturais. Estes causam entre os indígenas o sentimento da oportunidade, outra forma de vida, principalmente entre os mais jovens. Mas, ao mesmo tempo, gera maior discriminação e exclusão social, pois a sociedade é fortemente marcada por uma carga de preconceito sobre essas populações (SANTANA JUNIOR, 2010) produzidas pela categoria da diferença, em que um se acha melhor que o outro, de cultura superior a do outro.

Na esfera religiosa, por exemplo, a estrutura sofreu desarticulação devido à presença de novas ordens religiosas externas, como a igreja católica, as evangelizadoras e as pentecostais. Criam-se assim novas crenças, novos ideais divinos, rompendo, assim, a relação místico-religiosa que os indígenas possuem com o seu território, dentro dos seus princípios tradicionais. (*Ibidem*, p. 216). Entretanto, hoje não se apresenta como tal, tendo em vista que os indígenas exercitam seus rituais em eventos dentro e fora das aldeias, dançam e defendem sua cultura.

O pesquisador chama atenção para o espaço essencialmente místico-religioso que o Guarani ocupa, porém de difícil compreensão pelo não índio. Concomitantemente, sofrem fortes influências de aspectos culturais da sociedade externa. (*Ibidem*, p. 215), como revela o cenário atual.

Ao nos referirmos à mobilidade dos indígenas da RID, não podemos ignorar as inter-relações Guarani, Kaiowá, Terena e branco: não há como ser o que era antes; não

há como ignorar as relações de poder que permeiam as lutas pela terra, cultura e costumes desse povo, situação que coloca em posição superior uma ou outra etnia. Uma vez que todo discurso é poder (FOUCAULT, 1996), haverá sempre posições que se sobressaem.

Dada a emergência da questão indígena na contemporaneidade, não há como recorrer à tradição, a origem em si dessas diferentes etnias, já que no mundo líquido moderno (BAUMAN, 2005) as mudanças são rápidas e constantes e não há uma estabilidade. Trata-se de focalizar os processos oriundos desses embates étnicos, os embates de fronteira cultural que denunciam a instabilidade do sujeito indígena no entre-lugar (BHABHA, 1998).

É em meio ao entre-lugar (BHABHA, 1998) que subjetividades específicas emergem e abrem espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que implicam em novas posições de identidade, em novas configurações de relação entre colaboração e contestação que colocam em relevo a própria definição de sociedade.

Pelas lentes de Bhabha (1998, p. 20-21), “A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, [...]. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa [...]”. A organização dos grupos se dá pela visualização de traços particulares da cultura, pelas diferenças entre culturas, e não pelas organizações étnicas.

Em virtude da diversidade étnica existente na RID, esta tem sido alvo de várias pesquisas na área de História, Geografia e Ciências Sociais, quer sobre os conflitos entre lideranças, quer sobre violência e suicídios, das quais nos valem. Destaca Troquez (2006, p. 46) que os problemas são resultantes do não cumprimento das leis para com os índios, em especial no que se refere à terra e ao modo de ser do índio. No caso específico dessa aldeia, cada uma das etnias tem as suas singularidades. Segundo a autora, os Terena estariam no topo da pirâmide, sendo considerados mais “desenvolvidos” e, portanto, superiores aos demais. Os Guarani (Ñandeva) viriam a seguir e, por último, os Kaiowá os quais, por serem considerados os mais “atrasados” nutriram um forte sentimento de “inferioridade”. (*Ibidem*, p. 41).

Nesta pesquisa, os alunos indígenas inicialmente buscam camuflar que há discriminação em convivência interétnica, por outro lado, seus educadores relatam, em

entrevista, que há discriminação tanto entre membros de uma mesma etnia, quanto entre membros de etnias diferentes.

Ao nos referirmos à presença Terena, que pertence à família linguística Aruak, minoria na RID, é possível afirmar que há certo desconforto dessa etnia com relação as outras pelo fato de os Terena terem sido trazidos pelo SPI, na década de 30 do século passado, para a civilização dos Guarani-Kaiowá que ali se encontravam (MIQUELETTI, 2007). Algumas famílias Terena chegaram à RID com a Comissão de Rondon por ocasião da construção das Linhas Telegráficas, no início do século XX, no então estado de Mato Grosso, possibilitando, mais tarde, a vinda de outros parentes.

Segundo a historiografia do Estado (VIEIRA, 2008, p.42), a população Terena se encontra espalhada pelos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo; porém esse grupo também se encontra em Dourados e Porto Murtinho, em razão da Guerra do Paraguai (1864-1870). Depois disso, a maioria dos Terenas se estabeleceu nas fazendas e nas grandes cidades do Brasil, transformou-se em importante mão de obra no contexto de desenvolvimento da economia regional.

De acordo com Cardoso de Oliveira (1976, p. 87) foi a partir de 1917 que pela eficiência do trabalho na agricultura “começaram a chegar à RID famílias Terena, provenientes do alto da serra do Maracajú” para auxiliar na agricultura Kaiowá. Dentre os fatores que contribuíram para mudança cultural dessas populações, anotamos o Posto Indígena Francisco Horta, construído entre 1924 e 1925, bem como a Escola e a Missão Protestante que contava com enfermaria, creche, igreja e escola, além de vários “bolichos”³³ situados nas principais vias de acesso à aldeia, às fazendas da região com a produção da erva-mate e à cidade de Dourados separada da aldeia por apenas cinco quilômetros. Outro fator relevante a ser destacado é a religião, já que quase toda comunidade Terena afirma ser protestante, fato este que gera uma tensão entre os ditos crentes e os não-protestantes.

No que concerne ao desenvolvimento econômico, a população Terena difere muito da Kaiowá, tendo em vista que as comunidades terena possuem um nível de vida mais elevado com bons roçados e um contato mais frequente com Dourados, além de

³³ Bar localizado à beira da estrada.

moradias consideravelmente semelhantes à do branco. Em contrapartida, os Kaiowá são pobres, maltrapilhos e sua agricultura mal dá para o próprio sustento, obrigando-os a se empregarem nas indústrias ou fazendas da região. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

No Brasil, os Guarani estão distribuídos em Três subgrupos: Nãndeva, Mbya e Kaiowá, sendo que os Nãndeva são os únicos que se autodenominam Guarani. A maioria está em Mato Grosso do Sul, nas terras indígenas de Dourados, Amambai e Caarapó. Os grupos étnicos Guarani presentes na RID são os Kaiowá e os Nãndeva que possuem semelhanças do ponto de vista social; contudo, há “diferenças linguísticas e culturais”. (TROQUEZ, 2006, p. 35).

A história da presença Guarani³⁴ na RID remonta ao início do século XX, por volta de 1920. Troquez (2006, p. 37), ao realizar sua pesquisa sobre a reserva, entrevista a família Guarani mais antiga ainda presente na região, a de “Dona Júlia Souza”, natural de Sorocaba, que, segundo a pesquisadora, veio “fugida” para Dourados, e estabeleceu contato com muitos Guarani, Terena e Kaiowá na RID.

Ainda podemos acrescentar que a maioria dos professores indígenas de Dourados pertence a essa família ou mantém relações de parentesco com seus membros. Além disso, a família possui grande representatividade nas relações políticas da RID, assumindo cargos de professores, missionários da MECA, chefe de posto da FUNAI, entre outros.

É importante lembrar que o marco da primeira experiência de educação alternativa foi o oferecido pelo CIMI em parceria com antropólogos que implantaram um trabalho no Município de Caarapó, conhecido como Projeto PKN (Projeto *Kaiowá/Nandeva*), no qual desenvolviam ações voltadas para a preparação de lideranças na área de subsistência, da terra e da organização política, incluindo aí a área de educação escolar. O CIMI promoveu, em 1986, o primeiro encontro de representantes e lideranças Guarani para discutir, especificamente, a educação escolar. Foram essas ações que induziram a organização de professores indígenas Guarani do estado. (GIROTTI, 2006).

³⁴ Hoje, é maioria na cidade de Campo Grande.

Santana Junior (2010, p. 223) destaca que os Guarani mantêm uma relação simbólica com o território, bem como se adaptam facilmente aos valores externos e oportunidades impostas pelo mundo contemporâneo.

Para os Kaiowá³⁵, a terra é o suporte para sua identificação étnica, o centro de suas necessidades, elemento básico para sua vida. É de uso comunitário, com cultivo rotativo, que permite uma mesma comunidade permanecer por várias gerações dentro de uma mesma área e desenvolver uma economia não acumulativa (da casa e terreiro, de plantio e de perambulação, caça e pesca). (LIMBERTI, 2009, p. 24).

Para Cardoso (2008, p. 16), o Kaiowá é considerado dialeto da língua Guarani, pertencente ao subgrupo I da família linguística Tupi-Guarani. Esta família é constituída de um conjunto de línguas que se reconhecem por descenderem de uma língua anterior (pré-colombiana) e não documentada historicamente. Dados da pesquisa da autora nos informam que as escolas indígenas de ensino bilíngue, nas comunidades indígenas da Região da Grande Dourados, utilizam a Convenção Ortográfica Guarani adotada pelo Ministério de Educação do Paraguai (oficializada neste país na década de 50), além de tomarem gramáticas oriundas dessa língua como modelo no processo ensino aprendizagem (CARDOSO, 2008, p. 19).

Giroto ressalta que:

embora, no sistema hierárquico multiétnico da Reserva, o grupo Kaiowá, em termos de indianidade, seja considerado o mais forte, de modo geral, é tido como o mais "pobre" na concepção capitalista e, frequentemente, é discriminado, criando-se um problema de grandes dimensões sociais que se reflete diretamente na escola.[...] as maiores dificuldades dos Kaiowá com a escola podem ser mais de ordem cultural do que falta de oportunidades ou barreiras linguísticas. (GIROTO, 2006, p. 97)

Desse modo, podemos compreender melhor as dificuldades que o grupo enfrenta nos diversos espaços que frequenta, inclusive na escola.

Nessa direção, na área da Linguística encontramos estudiosos dessas questões que afirmam que “não há nenhum critério cientificamente válido que comprove a

³⁵ Quer dizer “filho da floresta”; não pode existir sem o contato direto com a natureza. (LIMBERTI, 2009, p. 24). Segundo Cardoso (2008, p. 12) “a tinta do urucum (*Ruku*) também é considerada sagrada entre os Kaiowá, que ponderam sobre seu uso, uma vez que seu abuso pode acarretar sanções sobrenaturais”.

superioridade de uma língua ou de uma variedade linguística em relação à outra”. (TAVARES; SANTOS, 2012, p. 129). As discussões ainda assolam a valorização dos falantes sobre suas próprias línguas, no caso, os Kaiowá autodenominam sua fala como sendo língua Kaiowá, embora para muitos falantes seja considerado um dialeto: incide mais uma questão política do que linguística.

Tendo em vista os inúmeros conflitos envolvendo as populações indígenas, o poder público tomou a questão da segurança pública como prioritária a partir de 2005. Dentre as medidas adotadas, destacam-se a criação do Comitê Gestor de Ações Indígenas Integradas para a Região da Grande Dourados, em 2007, a Operação Sucury, em 2008 e a Operação *Tekohá*, em 2011.

Nestes termos, a inserção do indígena pelo estado no espaço da aldeia funciona como uma estratégia disciplinar, já que define uma forma de investimento político, detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder (FOUCAULT, 1987, p. 165), que organiza os indígenas em locais estratégicos onde são obrigados a cumprir regras e normas públicas para manter sua sobrevivência, vigiados pelo outro.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos relevantes das áreas reservadas aos indígenas em Dourados: Aldeia Panambizinho, Jaguapiru e Bororó.

2.2.2 As áreas indígenas de Dourados (MS)

Atualmente, o Município de Dourados possui duas áreas indígenas - a Reserva de Dourados e a Terra indígena do Panambizinho. A primeira foi criada em 1917 e está composta por duas aldeias indígenas: Jaguapiru e Bororó; e a segunda, depois de um longo processo de demanda, foi reconquistada e homologada em dezembro de 2004.

A aldeia Panambizinho, localiza-se a 30 quilômetros do centro da cidade de Dourados e é composta de aproximadamente 329 indígenas da etnia Kaiowá. Suas terras foram homologadas após 10 anos de luta entre índios e fazendeiros; a área ocupada passou de 60 para 1240 hectares. A comunidade procura conservar a cultura e costumes, como, por exemplo, o calendário escolar para as festividades e cerimônias da comunidade³⁶.

³⁶ Em 2007, Juliane Ferreira Vieira, na sua dissertação de mestrado *Uma análise crítica das relações de poder no gênero relatório: o caso dos Kaiowá da Aldeia Panambizinho*, analisa, à luz dos princípios teórico-analíticos da Análise Crítica do Discurso (ACD), excertos de um Relatório Final de Perícia

Quanto às aldeias Jaguapiru e Bororó, na visão de Miqueletti (2007), pela ligação territorial, podem ser consideradas uma só. A aldeia Bororó conta com 5.214 habitantes, estando no fundo da aldeia Jaguapiru e em condições inferiores de infraestrutura. Já a Jaguapiru, com 5.695 habitantes, está à frente e representa a parte mais desenvolvida. A área é propícia à relação entre as diversas etnias, pois a proximidade permite o trânsito (ou a transitividade) de índios e brancos, que se estranham, se deslocam, produzindo (des) identificações nos diversos segmentos sociais.

Um dos aspectos culturais comentados por Giroto (2006, p. 85) é a falta de água nas aldeias em decorrência da profundidade dos lençóis freáticos:

[...] os poços furados logo secavam, provavelmente em razão dos lençóis freáticos naquela região estarem em camadas mais profundas da terra. Esse problema arrastou-se até recentemente (2005-2006), quando o Governo Federal, em razão da onda de mortes provocadas pela fome, denunciadas nacionalmente, promoveu o encanamento da água em toda a Reserva.

A partir de uma perspectiva histórica cultural indígena, as aldeias Jaguapiru e Bororó a que os povos indígenas estão submetidos encontram-se totalmente degradadas, não havendo mais recursos naturais essenciais para a sua sobrevivência. Isto inviabiliza a realização da sua reprodução social, mística e cultural. (SANTANA JUNIOR, 2010).

Normalmente, cultivam milho, batata doce, abacaxi, feijão, banana, cana-de-açúcar, pequenos pomares, às vezes hortaliças, e a mandioca - principal produto cultivado - além de pequenas criações de galinhas, patos, porcos e em alguns casos, gado.

Com relação ao artesanato, característico da cultura indígena, este é vendido na cidade de Dourados em lojas, barracas e também nas estradas (federal e vicinais), ou até mesmo comercializado porta a porta nas casas da cidade.

(1998), produzido por um antropólogo, por determinação judicial, acerca da ocupação de terras por índios Kaiowá do Panambizinho. Investiga como o direito às terras dos índios, em face da permanência e da tradicionalidade, é construído no texto. Focaliza estratégias discursivas calcadas no uso de tempos verbais, discursos direto, operadores argumentativos e relações intertextuais e de referência, entre outras. Vieira (2007, p. 9) identifica a instauração de um compartilhamento de poder – em defesa da causa indígena – entre dois sujeitos (o social e o cientista), “que, às vezes, se mostram nitidamente por meio do ‘eu’ e, em outras, se mascaram visando à objetividade e à neutralidade”.

Muitos homens e mulheres trabalham fora da reserva, em fazendas, na construção civil e em trabalhos domésticos. De maneira mais intensa, trabalham nas usinas de cana-de-açúcar, no corte dos canaviais. Aos mais idosos resta a aposentadoria, que representa o meio mais estável no sustento familiar, uma vez que muitos deles são os únicos que possuem renda no grupo familiar.

Para sanar a antiga situação em que viviam os índios, principalmente os da Aldeia Bororó, com déficit de moradias nas aldeias, em uma extrema precariedade com péssimas condições sanitárias e miséria extrema a que as famílias indígenas estavam submetidas, foi realizado, em parceria com a Prefeitura Municipal de Dourados, FUNAI, FUNASA e Caixa Econômica Federal, o projeto “Estrela Ará Poty”³⁷, de habitação indígena, executado em 2005. Foi este um dos primeiros dessa categoria a ser aplicado no Brasil. Segundo dados informados por Santana Junior (2010), 200 unidades habitacionais foram construídas, distribuídas nas aldeias Jaguapirú (90 unidades) e Bororó (110 unidades), não contemplando a Aldeia Panambizinho.

Na atualidade, as habitações de alvenaria ocupam o lugar das antigas de sapé, madeiras e lonas, embora inacabadas e de padrão muito baixo. Na maioria das casas há máquina de lavar roupa aparentemente nova, geladeira e TV. Encontram-se nos fundos das moradias “casinhas” cercadas de pedaços de lona e outros plásticos, que funcionam como “banheiros” da família. Ou seja, é notória que a questão do encanamento de água e da rede de esgoto, ações ditas incluídas no projeto “Estrela Ará Poty”, não foram totalmente concluídas, constituindo as duas problemáticas realidades das aldeias, incidindo nas várias doenças nos moradores (pessoas, animais e plantas).

Em 2011, o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) incluiu também os indígenas, pela Portaria nº 406 do Ministério das Cidades de 02/09/2011 regulamentando o programa, incluindo em suas diretrizes, inciso VIII do artigo 3º, “atendimento às famílias integrantes de comunidades quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, indígenas e demais comunidades tradicionais”.

É importante mencionar que a missão vem desenvolvendo na área da saúde e mantém, por meio de convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), um hospital para

³⁷O propósito era a construção das casas com tijolos ecológicos, produzidos dentro da própria reserva, e as telhas seriam de fibra vegetal, para, dessa forma, causar menos impacto visual. Todavia, essa proposta não obteve sucesso, devido à baixa qualidade e morosidade na produção dos tijolos. Desta forma, foram construídas com tijolos ecológicos apenas 39 unidades habitacionais na aldeia Jaguapirú e 18 unidades na aldeia Bororó. (Ver SANTANA JUNIOR, 2010, p. 228).

atendimento exclusivo ao índio - Hospital e Maternidade Porta da Esperança, fundado em março de 1963. O hospital está localizado na Missão, assim como a Unidade de Tuberculose, que passou a funcionar em março de 1980, além de uma pediatria que faz parte do Projeto Fome Zero, para tratar de crianças desnutridas. Também a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) deve zelar pela saúde de toda a população indígena do Estado do Mato Grosso do Sul

Quanto à alimentação³⁸, desde 2007 são entregues cestas básicas às famílias indígenas pela FUNAI, ano em que a situação de desnutrição foi alarmante em Dourados com três casos de morte por desnutrição. A FUNAI iniciou um trabalho em parceria com as prefeituras e com o governo do estado no fomento à agricultura de subsistência, porém não obteve muito sucesso, uma vez que o órgão carece de técnicos agrícolas e engenheiros agrônomos com conhecimento das questões indígenas para acompanhar adequadamente esses povos.

As mulheres geralmente são donas de casa ou vendem algum tipo de verdura ou legumes na área urbana de Dourados, onde utilizam como meio de transporte, bicicletas, carroças e motos. Os homens trabalham na coleta de material reciclável, em usinas sucroalcooleira ou estão desempregados. (TAVARES; SANTOS, 2012).

É comum o casamento entre pessoas de etnias diferentes, geralmente um Guarani e outro Kaiowá, já que não há muita “mistura” com os Terena que estão em menor número na região. No caso, os pais decidem em qual etnia os filhos serão registrados. Na visão de Tavares e Santos (2012, p. 124) “os Terena pretendem parecer mais 'civilizados', e civilizados, nesse caso, significaria assemelhar-se mais com o não índio”.

Em pesquisa recente com alguns pais indígenas da RID, Tavares e Santos (2012) revelam que os pais são unânimes em afirmar que gostariam que seus filhos, sobrinhos e as crianças da aldeia, de modo geral, continuassem aprendendo a língua indígena, porque consideram importante a preservação da língua e lamentam que algumas famílias indígenas não estejam repassando esse conhecimento para as crianças.

No que se refere à língua portuguesa, eles também são unânimes em reconhecer a importância de seu aprendizado, principalmente para continuar os estudos e trabalhar

³⁸ Informações disponíveis em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/parlamentar-de-inquerito/53a-legislatura-encerradas/cpindio/relatorio-final-aprovado1/Relatorio.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2012. 12h00min.

fora da aldeia. Os mais velhos se lembram da necessidade de se comunicar nos hospitais e nos postos de saúde fora da aldeia (TAVARES; SANTOS, 2012, p. 125-126). No caso, a língua é tanto instrumento de poder, como de resistência.

A seguir, passamos a apresentar a trajetória da inclusão de leis para uma EEI intercultural, bilíngue e diferenciada em Dourados e recorreremos aos fatos históricos e sociais no intuito de contextualizar esta pesquisa.

2.2.3. Educação Escolar Indígena na RID de Dourados, MS: contexto social e histórico

A história, para um trabalho no campo da AD, tem grande relevância, uma vez que as condições próprias de qualquer discurso se dão em um determinado tempo e espaço. Desse modo, a história da EEI, no presente e futuro, se faz entrelaçada ao passado, num jogo entre o “já lá” e o “por vir”.

Giroto (2006), pesquisadora na área de História, em um balanço sobre a educação indígena de Dourados, argumenta que esta tem origem em um movimento cultural interno e faz parte de um processo total em que a cultura é ensinada e aprendida segundo uma socialização integrante. A educação para o indígena passou por processos distintos por meio da catequização dos jesuítas, da integração à sociedade colonial, depois ao Brasil Imperial e Republicano, e é a esta segunda que nos atemos nesta parte da pesquisa.

Segundo Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 121), após três anos da aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores-índios do estado, do Comitê Estadual de EEI, coube à Deliberação CEE/MS Nº 6767, de 25 de outubro de 2002³⁹, a atribuição maior: criar, no âmbito de Mato Grosso do Sul, a categoria escola indígena. Estabeleceram-se normas para organização, estrutura e funcionamento das mesmas, o que não está instituído no estado, uma vez que a EEI vive impasses com relação à efetivação do que está garantido em diversos textos legais.

³⁹ O Decreto nº 10.734, de 18/04/2002 dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 5735 de 19/04/2002.

As primeiras atividades escolares realizadas na RID foram desenvolvidas por missionários da MECA⁴⁰ no final dos anos de 1920. O processo visava aproximar e evangelizar os índios, que eram considerados mais arredios ao contato, sendo a criação das escolas “instrumento de nacionalização de espaços (fronteira) pela nação brasileira”. (TROQUEZ, 2006, p. 60).

Segundo Giroto (2010), o período missionário veio a fracassar, logo o procedimento se tornou inútil na prática da conversão dos indígenas à religião cristã:

Os próprios missionários reconheciam que os índios que frequentavam os cultos e as aulas dominicais o faziam muito mais com o intuito de obter atendimento médico e presentes, como roupas, calçados e objetos diversos, do que preocupados em aprender novos costumes. (*Ibidem*, p. 136).

Lançando um olhar crítico sobre a questão, a autora revela que “a escola incumbia-se da tarefa de vigiar e de punir, de assegurar a disciplina do trabalho e da catequização, dentro dos ditames da ordem do sistema capitalista em franca expansão na região de Dourados”. (*Ibidem*, p. 136). Mesmo assim, a EEI teve como idealizador o missionário e médico da Missão, Dr. Nelson de Araújo, com a criação da “Escola diária” numa sala no posto do SPI, na Aldeia Jaguapiru (TROQUEZ, 2006).

Cabe neste momento fazermos uma descrição mais detalhada desse espaço para melhor compreendermos o processo de educação escolar indígena que ocorre atualmente no local. A MECA, agência missionária que atua entre os indígenas, foi criada em 28 de agosto de 1928 em São Paulo, fruto do sonho de Albert Sidney Maxwell, pastor presbiteriano estadunidense que veio ao Brasil para investir na expansão do evangelho, após ter vendido todos os bens que possuía nos Estados Unidos.

Maxwell⁴¹ percorreu todo o Estado de Mato Grosso do Sul (na época com uma área superior a 1,2 milhão de quilômetros quadrados) e parte do território da Amazônia, enfrentando perigos com animais selvagens e, sobretudo, com a malária, a qual contraiu

⁴⁰ A Missão Evangélica Caiuá é uma parceria da Igreja Presbiteriana do Brasil com a Igreja Presbiteriana Independente, responsável pela realização de relevantes trabalhos assistenciais e evangelísticos nas tribos indígenas do País.

⁴¹ Informações obtidas no documentário da Igreja Presbiteriana de Dourados. Disponível em: <http://www.ipbdourados.com.br/nossa-igreja/historia.html>. Acesso em 22 de novembro de 2012. 13h15min.

durante suas viagens na tentativa de encontrar um local para implantação de uma missão evangélica entre os índios.

No período de 1921 a 1922, Maxwell visitou sozinho as então naturais e muitas vezes perigosas tribos Nhambiquara, Bororó, Parecis, Xavante e Parantinin, em Manaus, Belém, Rondônia, Rio de Janeiro e Lavras - MG. Nesta última, sua família residia na época e o tinha por morto, já que haviam se passado oito meses sem receber notícias dele. Foi a caravana de Marechal Rondon que o encontrou e o trouxe até a região sul do Mato Grosso do Sul, Dourados, onde decidiu começar um trabalho missionário junto aos índios Kaiowá, por entender que estes estavam em piores condições do que os outros por onde havia passado.

Em 1929, a Missão Evangélica Caiuá se instalou em Dourados sob a responsabilidade da Junta Missionária, formada por professores, agrônomo, médico, dentista e jovens brasileiros, a qual Maxwell integrava, e de três denominações brasileiras: a Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), a Igreja Presbiteriana Independente do Brasil e a Igreja Metodista do Brasil.

Os outros membros da primeira equipe foram o agrônomo João José da Silva (presbiteriano), sua esposa D. Guilhermina Alves da Silva e seu filho Erasmo, o professor Eston Marques (presbiteriano independente) e o médico Nelson de Araújo (metodista) que, mais tarde, tornou-se prefeito de Dourados, e sua esposa Mabel Maxwell. O grupo dava assistência educacional, técnica, médica, odontológica e, obviamente, espiritual, características estas que até hoje tem conservado. Somente os metodistas não estão mais entre as denominações cooperantes, passaram a realizar o trabalho de assistência social na Aldeia Bororó.

Em 1929, Dourados tinha 2 mil habitantes, o correio chegava à cidade quatro vezes por mês e a estação ferroviária mais próxima ficava a 320 quilômetros. Maxwell teria comprado uma propriedade de 1.011 hectares, terra da Missão e foi, por anos, o principal obreiro da Missão até 1943, vindo a falecer quatro anos depois, em 22 de fevereiro de 1947, em Clinton, Carolina do Sul, Estados Unidos.

Em 1931 foi construída, junto ao posto indígena, uma sala de aula. Mas as aulas só tiveram início em fevereiro de 1933, quando chegou à Missão D. Yolanda para atuar como professora da primeira escola indígena da região chamada de “Escola Diária” e destinava-se a alfabetização de adultos.

Em 1937, Philipp Landes, pastor da IPB em Campo Grande, assumiu o trabalho de Dourados e recebeu os primeiros membros: Celanira Pires de Carvalho, Celanira Pires Vieira, Marcelino Pires de Carvalho e Marçal de Souza; pouco depois, em 1942, Nerino Pires de Carvalho, John Marion Sydenstricker e Margarida Sydenstricker. Marcelino Pires de Carvalho foi o primeiro ministro oriundo da Igreja Presbiteriana de Dourados, que veio a falecer na cidade de Santos, SP, em 2008.

Em 1938, a MECA criou a “Escola Primária” na sede próxima à Aldeia Jaguapiru. As aulas eram ministradas durante a semana em um prédio de madeira que também era utilizado para atividades religiosas nos finais de semana. A escola teria funcionado até 1956, sob os cuidados da MECA, uma vez que o SPI deixou a cargo desta o prédio já instalado por ele. Essa nova escola foi criada para atender às crianças do orfanato conhecido como *Nhanderoğa*⁴² (Nossa Casa), construída, naquela época, para abrigar crianças indígenas que ficaram órfãs em razão de uma epidemia de febre amarela na Reserva de Dourados ter matado muitos adultos. (GIROTTO, 2010, p. 137). Troquez (2006) observou em sua pesquisa que houve uma estreita relação entre SPI, FUNAI e MECA, a ponto do SPI deixar com a MECA a responsabilidade sobre a educação escolar local.

A primeira professora a atuar no ensino primário (1ª à 4ª séries) na RID, docente Maria Luiza, estudou a língua Guarani no Paraguai para alfabetizar os indígenas em meados de 1950. A Escola Rural Mista Farinha Seca⁴³ em que atuou localizava-se na Aldeia Bororó, pátio da casa de um índio Guarani “Raul” braçal do SPI, a que chamavam de “Escola do Raul”. (TROQUEZ, 2006). Mais tarde, esta escola foi transferida para perto do posto, na Aldeia Jaguapiru, em um prédio construído pela FUNAI e se tornou a escola de ensino primário “Francisco Ibiapina”, em homenagem ao chefe do posto do SPI, que teria trabalhado na RID na década de 1920. Segundo

⁴² Em 1945, foi fundada uma escola bilíngue indígena e em 1963 foi inaugurado o Hospital Maternidade Indígena Porta da Esperança, que funciona até hoje e tem 50 leitos, sendo especializado no tratamento de doenças endêmicas como malária e febre amarela. Segundo Limberti (2012), de 1961-1970 a primeira notícia que mencionou o indígena na mídia foi a reportagem “Elas falam do índio”, de autoria de Aremy, data de 28/10/62, cujo texto se intitulava “Nhade-roga-nossa casa” tratando da história da Missão Kaiowá em Dourados e da construção de um hospital para atender aos índios.

⁴³ A escola teria funcionado como uma extensão da MECA. Inicialmente, tinha só Maria Luiza como professora e as atividades eram realizadas em um barracão de sapé, onde a MECA realizava atividades religiosas. Depois foi construído um prédio de tábuas e telhas, onde “Dona Loca”, esposa do chefe do SPI na época, senhor Diniz e outros professores da MECA também atuaram. (TROQUEZ, 2006, p. 61).

Troquez (2006), em 1954, a escola da MECA passou a se chamar “Escola Primária General Rondon”, em homenagem ao indigenista “Marechal Rondon”.

Nos registros de Troquez (2006), outra escola teria sido construída à beira da rodovia de Dourados-Itaporã, próxima à RID, “Escola Municipal Pedro Palhano”. A escola que oferecia as primeiras séries do Ensino Fundamental funcionava desde 1947 e atendia alunos provenientes da RID que moravam nas suas proximidades, sendo oficialmente extensão da escola rural “Escola Municipal Dr. Camilo H. da Silva”. Paralelo a esta escola, a FUNAI construiu também a escola Ara Porá de ensino primário, na Aldeia Bororó. Além das escolas mencionadas, dentro da reserva funcionaram algumas salas mantidas pelo SPI e convênios com a Missão, sendo poucos os professores indígenas.

A atuação direta do SPI e depois da FUNAI na área educacional na Reserva de Dourados manteve-se restrita à “Escola Francisco Ibiapina” até fins da década de 1970. Em 1979, foi construída a Escola Araporã pela FUNAI, com duas salas de aulas, e, em 1984, uma salinha denominada Agustinho, em parceria com a MECA, usada também como igreja. Segundo Giroto (2006, p. 86) “A política educacional implementada junto aos índios da Reserva de Dourados prosseguiu nas décadas seguintes, sendo inclusive intensificada pela FUNAI, que assumiu um caráter autoritário com o regime militar implantado no país após 1964”.

Nas décadas de 1970 a 1980, o prédio da MECA passou por mudanças. As instalações da escola melhoraram com a construção de um prédio maior de madeira por meio de acordo não oficializado entre a Prefeitura de Dourados e a Missão. Em 1980, a escola passa a ser registrada oficialmente como “Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles”. Consoante Troquez (2006, p. 65-66), em 14 de março de 1985, o Conselho Estadual de Educação (MS), por meio da Deliberação CEE nº. 962, autoriza o funcionamento do 1º grau (séries iniciais e finais do ensino fundamental) validando os estudos realizados de 1973 a 1983. Em 1990, a escola passou a funcionar em dois prédios, o antigo de madeira e outro de alvenaria.

Giroto (2006) observa que atendendo às determinações legais estabelecidas pelo Decreto 26/91, que transferiu a responsabilidade da educação escolar da FUNAI para o MEC, em 1992, foi assinado um Termo de Convênio entre a FUNAI e a Prefeitura Municipal de Dourados, visando ao funcionamento e à manutenção do Centro de

Educação Unificado Tengatú Marangatú⁴⁴ e das escolas Araporã, Agustinho e Panambizinho. Nesse período também o estado passou a assumir processos de formação de professores índios em parcerias com as universidades locais e a prefeitura, dentre outras ações.

Somente em 1999 aconteceria, efetivamente, a primeira experiência de ensino diferenciado com o “Projeto Ensino Diferenciado” na Escola Tengatú, sendo que a ampliação e dinamização das discussões tornou possível o processo de formação dos professores índios. O Projeto de Magistério Específico de professores Guarani, oferecido pelo governo do estado, a partir de 1999, e a assessoria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por intermédio da professora Adir Casaro Nascimento⁴⁵, do Departamento de Educação, foram fundamentais para alavancar o processo. Desde então, a experiência foi estendida para mais cinco salas de aula, sendo que em 2005 contava-se com 24 salas. (GIROTTI, 2006, p. 92). Em 2004, as Escolas Agustinho e Araporã deixaram de ser extensão da Escola Municipal Tengatú Marangatú - Polo, passando para a denominação Escola Municipal Indígena, por meio do Decreto Municipal nº 2.442/04, que cria a categoria de Escola Indígena no Sistema Municipal de Dourados.

Muitos professores Guarani e Kaiowá da RID cursaram Licenciatura Indígena Específica TekoArandu, oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com UCDB, SED, FUNAI, municípios e MEC, como resultado de uma luta do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Outra conquista para a comunidade indígena, a partir de 2007, foi a implantação da escola Lacui Roque Isnard, na Aldeia Bororó, criada para atender cerca de 70 crianças que tinham dificuldades para estudar nas escolas da RID e acabavam estudando em Dourados e Itaporã. Tal escola vem atender crianças da Pré-escola ao 5º Ano do ensino fundamental da Aldeia Bororó de Dourados e conta com o projeto “Mais Educação”.

⁴⁴A Escola Municipal Tengatú Marangatú-Pólo está localizada geograficamente aproximadamente a 800 metros da Rodovia Dourados/Itaporã km 05, na Aldeia Jaguapiru.

⁴⁵Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Foi docente da UFMS e atualmente é professora/pesquisadora titular da Universidade Católica Dom Bosco. No Programa de Mestrado em Educação, coordena a linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e o Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação e Interculturalidade. Tem experiência na área de educação escolar indígena, currículo-diferença-cultura e formação de professores numa perspectiva intercultural. E-mail: adir@ucdb.br.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb de 2011, o ensino público em Dourados apresentou as menores notas nas escolas Araporã (2,2) e Agostinho (2,5), instaladas na aldeia Bororó. Já a Tengatú Marangatu, que fica na aldeia Jaguapirú atingiu (2,8) e a Francisco Meireles, instalada na Missão Caiuá⁴⁶ atingiu um índice de (3,1). Os números estão abaixo da média atingida pelas instituições públicas do município, que chegou a 4,7 no ano passado.

Segundo o jornalista e vereador Wilson Matos⁴⁷, que reside na aldeia Jaguapirú, o resultado da comunidade indígena não é surpresa para eles: “Todas as manhãs há uma verdadeira romaria dos pais levando seus filhos para as escolas nas cidades circunvizinhas às aldeias, e também, é possível notar o grande número de professores daquelas escolas, levando seus filhos para estudarem na cidade nas escolas particulares” (*Ipsis litteris*).

Atualmente, os alunos indígenas do município são atendidos, em sua totalidade, pelas escolas: 1) Escola Municipal Tengatú Marangatú, que possui quatro extensões, Francisco Ibiapina (Aldeia Jaguapirú), Salas do Ensino Médio (Aldeia Jaguapirú), Sala Y'Verá (Reserva Indígena Sardinha, e Sala Marangatú (Estrada do Porto Cambira); 2) Escola Municipal Indígena Araporã (Aldeia Bororó); 3) Escola Indígena Agostinho (Aldeia Bororó); 4) Escola Municipal Indígena Pai Chiquito-Chiquito Pedro (Terra Indígena do Panambizinho); 5) Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard (Aldeia Bororó); e 6) Escola Municipal Francisco Meireles, que, em parceria com a MECA, atende majoritariamente alunos indígenas da Aldeia Jaguapirú e se localiza nos limites externos da Reserva de Dourados, local da pesquisa em questão e ao qual nos atemos no próximo subitem.

2.2.4 A Escola Municipal Francisco Meireles

⁴⁶Segundo informações do site douradosnews de Dourados, a MECA está no topo das ongs com repasse de verbas federais, ligada à Igreja Presbiteriana, que atua na região de Dourados (MS) há mais de 80 anos. A instituição recebeu R\$ 71 milhões de reais do Ministério da Saúde por meio da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para programas voltados à saúde, no qual atendem cerca de 30 mil indígenas. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/dourados/missao-caiua-esta-no-topo-das-ongs-com-repasse-de-verbas-federais>. Publicado em: 07 de janeiro de 2012. Acesso em 7 de Janeiro de 2013. 16h30min.

⁴⁷ Informação obtida pelo site: <http://www.progresso.com.br/opiniaowilsonmatos/educacao-escolar-indigena-pior-ideb-consideracoes>. Acesso em 7 de Janeiro de 2013. 16h00min.

A história da Escola Municipal Francisco Meireles inicia-se em 1929, data em que a primeira equipe missionária chega de São Paulo para trabalhar com os indígenas (adultos) da RID, visando a “integração” e a “civilização” destes ao Estado Nacional Brasileiro.

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, a escola da MECA foi municipalizada em 1980, momento que ampliou o atendimento para o “curso ginásial”, passando a ser registrada como “Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles”.

Quanto ao funcionamento, o contrato que vigora, desde 1989 até hoje, é o firmado entre a prefeitura e a missão, ficando a MECA responsável por ceder as instalações para o funcionamento da escola e a prefeitura, pelas despesas com material didático e pagamento de recursos humanos. Segundo Troquez (2006), a partir de 1990, a escola passa a atender o Pré e 1º Grau com média de 259 alunos, ou seja, a mesma capacidade de atendimento das escolas mantidas pela FUNAI, alterando em 1999 seu nome para “Escola Municipal Francisco Meireles”, denominação que prevalece até hoje.

A MECA teve papel importante no funcionamento de outras escolas municipais, como a “Escola Municipal Indígena Agostinho” e a “Escola Municipal Tengatuí Marangatu”. Entre os anos de 1997 e 1998, os professores indígenas da Tengatuí Marangatu estudaram e discutiram, com os assessores da SEMED, UFMS e UCDB, as bases legais e implicações pedagógicas da EEI, o que resultou na elaboração de um Projeto de Ensino Diferenciado que vigora até hoje e do qual os alunos indígenas sujeitos da pesquisa participam. O projeto tem por objetivo fortalecer a língua materna e as práticas sócio-culturais da comunidade indígena por meio do ensino bilíngue e intercultural. De modo que, para os alunos da educação infantil e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o ensino se dá na língua materna indígena, e do 4º ao 9º ano o ensino é bilíngue, sendo as turmas organizadas por etnias.

Na atualidade, o projeto é desenvolvido nas extensões da E. M. Tengatuí Marangatu e nas demais escolas indígenas da RID. Segundo dados obtidos por Troquez (2006, p. 70), a princípio o ensino diferenciado para os Guarani e Kaiowá ocorreu em seis salas da Tengatuí Marangatu (uma na sede e cinco nas extensões). Quanto aos professores que atuam no projeto, precisam ser das etnias Kaiowá e Guarani e falar a

língua guarani. Os professores recebem um acréscimo na carga horária para se dedicarem a estudos e pesquisas na comunidade e para prepararem as aulas, que devem estar de acordo com a realidade indígena, sua história, cultura e dinâmica social, entre outros fatores.

Entre os professores indígenas que atuam na RID, a maioria cumpriu todo o ensino fundamental na MECA, pois até 2004, nenhuma das outras escolas ofereciam as séries finais do ensino fundamental. Pela orientação religiosa e caráter integracionista de seus trabalhos, a MECA, que também conta com um Instituto Bíblico desde 1980, “tem sido considerada por pesquisadores importante espaço de interação, de socialização, de aprendizagem e de negociação apropriado pelos indígenas de acordo com suas estratégias de sobrevivência” (TROQUEZ, 2006, p. 68).

Vale lembrar que 1980 foi também o ano em que algumas pessoas que trabalhavam na sede da instituição nos diversos serviços, mesmo morando na Missão, recebiam transporte e iam estudar na cidade à noite. Isso permitiu que fizessem o curso de magistério ou o curso superior e fossem contratados pelo município para trabalhar na escola da Missão, possibilitando o contato com os cidadãos. Destaca Troquez (*Idem*, p. 67) que, até 2003, a MECA atendia alunos das etnias Kaiowá, Guarani, Kadiwéu e Xavante, que vinham de outras regiões para estudar na escola.

Quanto aos funcionários, hoje o quadro é de 64, lotados por meio de concursos públicos realizados pela Prefeitura de Dourados e contratações por provas de títulos de acordo com alguns critérios do setor de EEI da SEMED de Dourados, que privilegiam a contratação de professores indígenas, aumentando o quadro de professores índios da região.

Por questões de ordem burocrática, não foi possível especificar quanto à etnia o quadro de docentes, mas, de acordo com Troquez (*Idem*, p. 72), em 2006, o quantitativo de professores da Escola Municipal Francisco Meireles, que atende alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, era assim distribuído: três Kaiowá, um Guarani, cinco Terena e um Kadiwéu, somando um total de 10 professores índios. Contava também com 27 professores brancos, totalizando 37 professores, mais o diretor, um subdiretor e três coordenadores, os quais atuam no presente momento. Visualizando o quadro de docentes do município, observa-se que, entre as escolas que atendem alunos indígenas, esta é uma das que têm maior número de docentes (37

docentes, sendo 10 indígenas). Nesse aspecto, a escola perde para a Polo Tengatuf Marangatu, com 29 docentes indígenas, e para a Extensão Francisco Ibiapina, com 13.

O número de professores indígenas é pequeno, se comparado ao número de alunos indígenas que a escola atende. No momento da pesquisa, encontravam-se matriculados na escola 850 alunos, 97,5% dos quais, segundo Guerra (2012), eram indígenas. Em 2011 somam-se 834 alunos, sendo 41 na Pré-Escola, 479 no 1º ao 5º Ano, 306 no 6º ao 9º Ano e 8 na Educação Especial.

É importante dizer que a escola, embora atenda alunos com necessidades educacionais especiais, suas dependências não são acessíveis aos portadores de deficiências. Consta de cozinha, laboratório de informática, biblioteca, sala da direção, sala dos professores, sala de atendimento especial, quadra de esportes e sanitários. No que se refere ao saneamento básico, tem abastecimento de água (poço artesiano), abastecimento de energia (rede pública), esgoto (fossa) e destino do lixo (coleta periódica). Com relação aos recursos, tem aparelho de DVD, TV, impressora, retroprojetor, 23 computadores para os alunos e três de uso administrativo (sem Internet).

Em 2011, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir do perfil dos alunos do 5º Ano, em Língua Portuguesa, dos 55 alunos que participaram da prova, nove demonstraram o aprendizado adequado totalizando 16%, e em Matemática seis alunos representando 11%. Com relação ao 9º Ano, que é a fase que focamos nesta pesquisa, em Língua Portuguesa, dos 60 alunos que fizeram a prova, 04 demonstraram o aprendizado, totalizando 6%. Em Matemática, 01 aluno apenas demonstrou o conhecimento requisitado, representando 2%. Dados do Censo Escolar informam que as mães dessas crianças não tiveram muito estudo. Uma minoria terminou o ensino superior e muitas completaram apenas o 9º Ano. Observa-se o lado perverso da inclusão, uma vez que os alunos indígenas, incluídos nesse processo pela Legislação são submetidos aos mesmos parâmetros de exigências, e devem apresentar as mesmas aptidões que o outro. Esta segregação contribui para a constituição de um lugar social desfavorável e perturbador, i. e., com baixo rendimento escolar.

O projeto político pedagógico da escola tem o propósito de “garantir, na prática educativa, as especificidades de cada grupo, sem detrimento um do outro” (GIROTTI, 2010, p. 90). No entanto, as aulas são aplicadas na maioria em língua portuguesa, uma

vez que segundo os professores “*os alunos falam português*”. Com relação ao ensino bilíngue, os próprios indígenas priorizam a língua portuguesa, em virtude do prestígio social e profissional que esta apresenta. No caso da pesquisa, os educadores são favoráveis ao ensino bilíngue, já que acreditam que este seja fator de “*revitalização da cultura indígena*”. Na prática, descarta-se a hipótese de um ensino democrático “muitas leis estão em vias de concretização”, funcionando a escola como instrumento de poder, “os conteúdos não incorporam os conhecimentos indígenas [...], instrumentalizando somente para o domínio básico do ler, escrever e contar, com caráter absolutamente disciplinador”. (GIROTTI, 2010, p. 85).

Partindo do pressuposto de que a AD extrapola o nível linguístico ao considerar o contexto histórico e social como partes significantes do processo discursivo, entendemos que as condições de produção do discurso do aluno indígena são de extrema relevância para a compreensão dos diferentes modos e estratégias de subjetivação do indígena por meio da escrita de si. No próximo capítulo procuramos trazer a análise e problematização das representações de poder que perpassam os dizeres dos sujeitos desta pesquisa, investigando os discursos de segregação e resistência a que foram submetidos e que, de forma indubitável, também, os constituem e constroem verdades, imagens e valores.

CAPÍTULO III

ALTERIDADE: REPRESENTAÇÕES DO OUTRO NA CONVIVÊNCIA INTERÉTNICA

Temos por objetivo neste capítulo problematizar o processo de construção identitária de alunos indígenas da cidade de Dourados (MS), a partir dos conceitos de segregação e resistência. Procuramos deslocar, via materialidade linguística, as diferentes vozes, os efeitos de sentidos, as formações discursivas, as marcas de subjetividade que constituem a memória discursiva e as (des) identificações que perpassam a escritura dos sujeitos.

Trazemos para nossas discussões recortes extraídos das narrativas de si (redações escolares), produzidas por adolescentes indígenas, entre 13 a 18 anos de idade, que cursavam o 9º Ano do ensino fundamental na Escola Municipal Francisco Meireles, Dourados (MS), em 2010.

Inicialmente, a professora de língua portuguesa da turma, Olinda Siqueira Viana, propôs leituras e discussões de textos sobre identidade, sociedade e cidadania e, a partir da discussão, solicitou que os alunos fizessem uma autobiografia, revelando quem são, ou quem pensam ser. Em outro momento, solicitou a produção de redação, cabendo aos alunos a escolha da temática.

Vale dizer que, as produções marcam o início do ano letivo, período que a docente utiliza para conhecer melhor seus alunos, uma vez que é por meio do discurso que o sujeito dá sentido àquilo que é, o que pode vir a ser e que constrói os lugares a partir dos quais pode se posicionar, falar.

Dos 26 textos produzidos pela turma, composta por alunos das etnias Kaiowá, Guarani, Terena, brancos e mestiços, a partir do critério de seleção - “ser aluno indígena” - nove textos foram selecionados para esta pesquisa, - (três Terena, três Guarani, um Guarani - Terena e dois Kaiowá).

Quanto à identificação dos sujeitos alunos, optamos pela sigla SA (sujeito aluno) tanto para o sexo masculino, quanto para o feminino, singular e plural, acompanhada por numeração cardinal: SA1, SA2, SA3, e assim, sucessivamente, permanecendo as mesmas identificações para os sujeitos de um subtítulo para o outro, quando for o caso.

Ponderando as dispersões e as especificidades de temas, buscamos, no fio discursivo, as regularidades que apontam para os deslocamentos do sujeito frente ao outro e que nos permitiu considerar, vale lembrar, os seguintes eixos de análise: representações construídas a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si; e representações construídas a partir do olhar de si sobre o outro.

Dada a base teórica proposta nesse estudo, entendemos a identidade como uma construção discursiva, situada em um dado momento histórico e o sujeito, como sendo “um ser do discurso”, constitutivamente disperso, fragmentado e múltiplo. Deste modo, a constituição da identidade do sujeito se dá dentro e não fora do discurso. Ela é produzida em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas que coagem fortemente seu dizer.

Destituído de seu lugar estável no mundo, o aluno indígena é constituído por acontecimentos discursivos que perpassam sua memória discursiva e implicam a elaboração de diferentes estratégias de subjetivação por meio das quais o sujeito pode representar a si, ao outro, logo, pensar-se enquanto tal na confissão de si.

3.1. Representações construídas a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si

Neste subitem abordamos, segundo o “mecanismo da antecipação” (ORLANDI, 2009), a representação que o SA tem da configuração que o branco projeta sobre ele. Essa construção imaginária não se dá aleatoriamente, mas resulta do modo como as relações sociais estão assentadas na história e são regidas por relações de poder. Ao enunciar, o SA significa seu dizer em alusão ao que acredita ser a representação que o outro tem dele, e que lhe permite ocupar várias posições no discurso.

Por meio da escrita, o sujeito selecionará o que quer e pode dizer. Embora o discurso esteja condicionado ao que o outro pode ouvir, não deixa de ser uma “escolha”, logo, o que se quer dizer. No entanto, no lugar que se insere o sujeito pode encenar um lugar para si, camuflar e fixar uma identidade, identidade esta híbrida, complexa, logo o sujeito fruto do inconsciente acaba “perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31) e enunciando de acordo com o que o outro autoriza.

Na escritura de si, SA1 ressignifica o seu “eu” e a sua identidade ao se apresentar como aluna Terena, nascida em 20 de dezembro de 1996, residente na aldeia Jaguapiru com cinco irmãos, o pai (baiano) e a mãe (Terena). A mãe tem uma mercearia e o pai, que trabalhava na lavoura, se encontra afastado do trabalho por problemas de visão. Destaca-se, segundo Cardoso de Oliveira (1976, p. 120), que o casamento interétnico é fator de discriminação tanto quando o casal vive na comunidade indígena como na cidade. SA1 revela, ainda, o desejo de “acabar o ensino fundamental” manifestando por meio da produção do texto “A realidade”, o desejo de ser como o outro.

SA1- §1 Nos tempos atuais onde vivo, vivo sem forte preconceito porque minha aparência é de não-índia, não que eu não queira ser índia, também sou mestiça, meu pai é Baiano e minha mãe é índia Terena. (*Ipsis litteris*)

§2 E eu me relaciono bem com os não-índios eles não tem preconceito a mim. Eu sei também que essa não é a realidade de muitos índios do Brasil. (*Ipsis litteris*)

§3 Quando eu vou para a cidade eles me tratam muito só que eles não sabem que eu sou índia. (*Ipsis litteris*)

§4 Uma menina estava conversando comigo ai ela me perguntou aonde eu estudava ai eu falei que era na Escola M. Francisco Meireles e ela falou que nunca tinha ouvido nessa escola ai eu fiquei meio sem jeito e falei que era aonde ficava eu falei que era na Aldeia Jaguapiru e ela saiu de perto de mim rapidinho depois ela voltou meio sem jeito ai sai também de perto dela.[...] (*Ipsis litteris*)

Ancorados nos pressupostos *foucaultianos* de que o discurso traz em sua essência certos poderes e perigos, destacamos que o discurso de SA1 apresenta a *interdição*, uma vez que não é consentido ao sujeito falar de tudo em qualquer circunstância, mas apenas daquilo que é permitido a partir da posição que ocupa e que lhe determina o que pode e deve ser dito. Há, portanto, no discurso de SA1, uma atenuação da situação em que vive “vivo sem forte preconceito”, em que o adjetivo anteposto “forte” “dá grande efeito de sentido, especialmente o efeito de maior subjetividade” (NEVES, 2000, p. 201).

Já o uso da preposição “sem” de acordo com Neves (2000, p. 729), “indica privação ou ausência” de algo ou alguém. Todavia, SA1 não nega totalmente a

existência do preconceito, não afirma que ele não existe, pelo contrário, existe de forma menos acentuada do que em relação aos outros indígenas.

Nesta perspectiva, o discurso é permeado por relações de poder ao apresentar determinados procedimentos de exclusão no que concerne à constituição do indígena. Há na instância do sujeito o silenciamento de parte de seu discurso e seus supostos sentidos de exclusão, já que SA1 é perpassado pelo *esquecimento nº 2* que dá ao sujeito a ilusão de que há uma relação direta entre a linguagem e o mundo. O sujeito “‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 1988, p. 173) acreditando ser a fonte dos sentidos que enuncia.

Na sequência intradiscursiva “*vivo sem forte preconceito*”, o efeito de sentido que emana da modalização é de amenização do “*preconceito*” e de acordo com Ferreira (2010, p. 605) o item lexical “*preconceito*” designa “ideia preconcebida, suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc.” em que SA1 busca justificar sua condição de existência. Trata-se de uma estratégia discursiva que visa, entre outros efeitos, negar sua condição histórica enquanto marginalizado, excluído dos valores simbólicos da sociedade hegemônica.

Ao fazermos referência ao §1, vale destacar a contrariedade que perpassa o discurso de SA1, uma vez que contém em si a sua negação e não existe sem ela. O sujeito tem a ilusão de ser incluído “*vivo sem preconceito*”, mas denuncia por meio da denegação, da dupla negação, do não dizer, dos silêncios “*não que eu não queira ser índia*”, que é excluída, que não tem controle sobre si deixando desvelar uma identidade de exclusão.

A denegação funciona aqui como uma espécie de máscara que o sujeito utiliza visando oferecer uma determinada imagem de si, na ilusão de controlar seu dizer. No entanto, se “esquece” da alteridade que o constitui “por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e, portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). Trata-se de uma presença/ausência necessária que deixa emergir o Outro no fio intradiscursivo e faz vacilar o domínio do próprio sujeito em relação a si mesmo e à sua etnia “ser/não ser índia”. Deixa deslizar, por meio da denegação, um sentimento de insegurança e de inferioridade inerentes a seu *status* de marginalizado.

Ao falar de si, da situação em que vive, SA1 não se revela totalmente, mas “cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41) constatando a falta, o desejo de completude que o habita, ou seja, o desejo de ser como o outro “*porque minha aparência é de não-índia*”, ao menos fisicamente. Na busca de se fazer inteira, SA1 mostra a sua insatisfação consigo mesma e revela-se sujeito da falta “que surge a partir do outro, do exterior” (GALLI, 2010, p. 60) pela maneira como acreditamos ser visto pelo outro.

Por meio do adjetivo anteposto “*atuais*”, SA1 se define pela contemporaneidade, “momento da enunciação” (NEVES, 2000) em que o discurso foi produzido. Ao tecer o fio do discurso, revela em seu dizer a alteridade, o outro que o constitui, uma vez que sob um suposto discurso moderno traz o discurso cristalizado do estereótipo como o fenótipo que separa os sujeitos, “[...] *vivo sem forte preconceito porque minha aparência é de não-índia*”. Trata-se da normalização de um dos processos mais sutis de adestramento pelo qual o poder se exerce em que “a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2001, p. 62) que organiza o mundo a partir de classificações.

Ao tomar a identidade hegemônica como norma, SA1 deixa resvalar a contradição que o constitui já que, ao negar a existência do preconceito “sem forte preconceito”, deixa emergir fagulhas candentes de sua subjetividade “sem forte” na forma de uma amenização/escamoteação do preconceito existente. Pelo mecanismo da *antecipação*, SA1, coloca-se no lugar de seu interlocutor e adianta-se, pelo efeito do que suas palavras produziram no outro.

Há no discurso de SA1 um entrecruzamento de diferenciação categorial branco/índio/mestiça que incide sobre o modo como o sujeito se situa em relação às pessoas do grupo dominante pela diferença de pertencimento, de valores culturais. A identidade desse sujeito sofre influência da formação discursiva do preconceito/discriminação que sustenta os discursos da segregação e do estereótipo. Seu dizer é perpassado por vozes provenientes de redes de filiações já ditas que falam antes e independentemente.

Ligados às redes de memória, os dizeres de SA1 marcam um ponto de encontro entre sua condição atual “*nos dias atuais*” e uma memória (histórica) que concebe o

indígena pela ótica da *assimilação* aos modelos de ser/viver do *outro* (LIMBERTI, 2012).

No limiar da história, as políticas indigenistas (SPI, FUNAI, ESTATUTO DO ÍNDIO, EEI/MEC) atuaram no sentido de governar os indígenas, ou seja, inseri-los em um espaço onde pudessem constantemente vigiá-los. Os tornavam apreensíveis e visíveis de modo que a disciplina traz uma arte sobre o “corpo”, uma “maquinaria de poder’ que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do Poder” [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros” (FOUCAULT, 1987, p. 164) para que ajam como o Estado deseja. Há uma série de práticas de interdição e controle do indígena pelo branco em virtude da organização espacial (escola, reserva, aldeias), e geográfica (a proximidade da aldeia com as cidades de Itaporã e Dourados) a que foram submetidos no decorrer da história.

Por considerar as formações discursivas como um espaço móvel e instável, a partir do qual o sujeito enuncia, enfatizamos a complexidade e a heterogeneidade desse sujeito. Movido pelo desejo de completude, SA1 manifesta no fio intradiscursivo o desejo de pertencer à classe e cultura dominante “*minha aparência é de não-índia*” remetendo aos interdiscursos da estética/beleza “*minha aparência*”, do preconceito “*vivo sem forte preconceito*” e da diáspora “*não que eu não queira ser índia*”, “*também sou mestiça*”.

É por meio do interdiscurso que o sujeito retorna aos já ditos que perpassam sua memória discursiva e que remetem ao exterior discursivo. SA1 deixa resvalar em seu discurso a historicidade que o constitui a voz do estrangeiro, do colonizado, daquele que é excluído pelo outro “pois haverá sempre fragmentos da história pessoal, atravessada por outros discursos, que farão a diferença, singularizando cada interpretação, cada produção de sentido, quer nos gestos de leitura, quer nos gestos de produção escrita” (CORACINI, 2010, p. 24).

Em consonância com os estudos de Bhabha (1998) sobre o discurso colonial, afirmamos que o discurso do estereótipo deve ser deslocado para além da normatividade (positivo/negativo). Desse modo, priorizar-se-á a compreensão dos processos de subjetivação que dão origem a novas formas de representação da alteridade.

É pelo jogo discursivo que SA1 traz em sua memória discursiva uma imagem do “branco”, ao dizer “*eu me relaciono bem com os não índios*”. Isto remete o enunciado aos discursos cristalizados desde o período colonial, como aquele com o qual deve manter uma convivência pacífica e cujos valores são tidos como ideais, verdadeiros, completos. Camufla inconscientemente o hibridismo que o constitui entre culturas “índia/não índia”, “terena/mestiça”. Impossibilita a coexistência pacífica entre si e o outro já que se trata de uma “interpenetração, imbricação conflituosa de dois polos, num enlear-se de fios híbridos e complexos, de modo que não seria possível deslindar um sem tocar em outros, cortar um, que já é múltiplo, sem atingir outros” (CORACINI, 2003, p. 102).

Vale destacar as condições em que o discurso de SA1 é produzido e que (res)significa pelas peculiaridades de sua cultura, fruto do casamento interétnico - pai baiano, lavrador e comerciante, com mãe Terena. SA1 fala a partir de um entre-lugar conflituoso que o situa entre sua cultura e a do outro (branco, mestiço, índio), ou seja, pertence a um grupo étnico considerado socialmente no topo da pirâmide, no que tange ao desenvolvimento e assimilação dos valores do outro, especificamente, em relação ao estudo. SA1 concebe o conhecimento como um lugar de poder/saber, de valor e se constitui pelo desejo de “*acabar o ensino fundamental*”.

Há, portanto, no discurso de SA1 uma demarcação de fronteiras entre si e o outro por meio de um jogo de oposições “*nos tempos atuais/velho*”, “*não índia/índia*”, “*mestiça/Terena*” que, movido pelo desejo de mudança, pelas exigências da vida moderna, se afasta das singularidades de sua etnia: encontra-se dentro de um processo de articulação de diferenças culturais entre a escola, a aldeia e a sociedade. Em condições diaspóricas, SA1 ressignifica seu dizer pela voz do outro - da cultura ocidental - que dita as normas do que é certo e errado, o dentro e o fora, o eu e o nós afirmando e reafirmando sempre relações de poder. Desse modo, SA1 se vê obrigado a “adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” (HALL, 2003, p. 76).

O sujeito acolhe em seu dizer o discurso do estereótipo ao colocar-se como “*não índia/mestiça*”. A categoria étnica passa a ser vista como um meio de separação/apartação/diferenciação social em relação aos demais indígenas e, ilusoriamente, de inserção junto à sociedade hegemônica. Emerge, pois, no dizer de

SA1 “a voz do colonizado, daquele que, para sobreviver, precisa aceitar o lugar que lhe é concedido, ainda que esse lugar o transforme em objeto de exclusão para o outro” (GUERRA, 2012, p. 35).

Vale dizer que SA1 é constituído por uma identidade legitimadora nacional (CASTELLS, 2001) que, como dispositivo de poder, visa dominar os sujeitos, conseguir uniformizar a sociedade, tornar os corpos dóceis para melhor manipulá-los, situando o sujeito em uma crescente sensação de insegurança “*não que eu não queira ser índia*”, que domina o mundo e as pessoas na (pós) modernidade (BAUMAN, 2005).

Segundo este autor, o sujeito está movido pela sensação de “insegurança”, “pertencimento” e “identidade”, mas estes não são sólidos. Há, portanto, a constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito que assujeitado ao inconsciente pensa não estar discriminando os índios. Desvela por meio da materialidade linguística “*não que eu não queira ser índia*”, “*minha aparência é de não índia*” que os exclui, uma vez que não deseja ser índia, localizando o outro e delimitando o seu lugar como podemos observar no discurso a seguir. O ato de falar proporciona o distanciamento necessário que permite ao sujeito se avaliar e avaliar a realidade a sua volta (LIMBERTI, 2009, p. 37).

No §2 “*E eu me relaciono bem com os não-índios eles não tem preconceito a mim. Eu sei também que essa não é a realidade de muitos índios do Brasil.*” ao falar de si, do preconceito que diz não sofrer pelo branco, SA1 dá voz à terceira pessoa do plural, com a utilização do pronome “*eles*”, produzindo por meio do discurso direto “*Eu sei também que essa não é a realidade de muitos índios do Brasil*” o efeito de sentido de que os povos indígenas sofrem discriminação no País. Mostra a não aceitação do diferente, do outro, trazendo um efeito de distanciamento entre a sociedade do branco e a do indígena. Por meio do advérbio de inclusão “*também*” SA1 incorpora outros elementos a seu discurso que atuam como focalizadores da parte do enunciado que vem a seguir, isto é, coloca-o como foco da mensagem.

Temos em SA1 a referência a um sujeito genérico “*muitos índios*” que, segundo Coracini (2007), não revela com precisão a origem do pensamento do locutor, indefinindo-o parcial ou totalmente. Desse modo se descompromete com o que enuncia, marcando em seu discurso uma delimitação de fronteiras entre si e o outro, pois encontra-se no conflituoso espaço do entre-lugar/cultura. *Pela não - coincidência do*

discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 1998), deixa emergir em seu dizer palavras pertencentes a outro discurso “*eu me relaciono bem com os não-índios*”. O sujeito se reconhece nas palavras do outro (branco) aceitando-as em seu imaginário e, portanto, construindo suas representações pela imagem que tem do outro em que discursividades, que constituem sua história de vida enquanto indígena, o apontam pela ótica da integração, da convivência “harmoniosa” com o branco.

Esse efeito desmonta-se, todavia, no parágrafo seguinte (§3) que, mesmo sem articuladores explícitos, relaciona-se ao anterior por causalidade: “*não têm preconceito porque não sabem que sou índia*”. Eis o fenômeno da denegação discutido por Authier-Revuz (1990, p. 33): ao enunciar “não X porque não Y”. O sujeito marca em seu discurso a heterogeneidade que o constitui, reconhecendo a presença do outro, “mas para melhor negar sua onipresença”. SA1 como um sujeito clivado, dividido, cindido, resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade com o seu outro, se constitui pela interação com o inconsciente freudiano que provoca a não coincidência do eu.

Esta polissemia de significados, que se materializa no fio intradiscursivo, traz por meio da denegação “*não*” vozes historicamente definidas que estão silenciadas, uma vez que “no imaginário construído por essas práticas de linguagem, as relações de colonização aparecem não em seu lugar próprio, mas sim como reflexo indireto” (ORLANDI, 1990, p. 16).

Também os verbos em primeira pessoa (vivo, queira, sou) revelam que o valor biográfico pode ser o princípio organizador do que o sujeito do discurso viveu, do que se ouviu falar dele, o que constitui o seu discurso. Revela uma imagem de si criada à imagem dos outros, constituindo-se como sujeito da falha, do equívoco e do *esquecimento nº 1* (PÊCHEUX, 1988). Acredita ser a fonte do que diz, entretanto, retorna aos sentidos que o preexistem, como os interdiscursos dos documentos legais, conforme o *Estatuto do Índio*. Esta lei determina a preservação da cultura indígena, sua integração e harmonia à comunhão nacional, aos modos de vida dos brancos.

Em decorrência dos conflitos históricos vivenciados pelas comunidades indígenas no decorrer dos tempos, SA1 tem a necessidade de afirmar sua condição de existência como indivíduo aceito socialmente. O sujeito marca em seu discurso a heterogeneidade que o constitui, reconhecendo a presença do outro e “portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

O desejo de ser como o outro (branco), de ser aceito pelo outro, leva SA1 a negar o preconceito por parte da sociedade. Entretanto, traz por meio da negação uma voz afirmativa que é inerente a sua negação, confirmando a exclusão dos povos indígenas.

Nessa direção, reportamo-nos à fase do espelho, que para Hall (2003) não é o começo de algo, mas a interrupção - a perda, a falta, a divisão - que inicia o processo que “funda” o sujeito. Para Eckert-Hoff (2008, p. 40) o “sujeito pós-moderno é camaleônico e, como o camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser o outro, pois um está imbricado no outro [...]”. SA1, por mais que tenta camuflar uma identidade positiva, de aceitação em ser indígena, depara-se com a alteridade que o constitui e denuncia suas frustrações, “verdadeiras confissões, que revelam a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade” (*Ibidem*, p. 31), como verificamos no§3 “*Quando eu vou para a cidade eles me tratam muito só que eles não sabem que eu sou índia*”.

Ao fazer uso do advérbio circunstancial de tempo “*Quando*”, SA1 marca a mobilidade na aldeia, em que seus grupos indígenas, pela necessidade de sobrevivência deslocam-se da aldeia para ir comercializar seus produtos na cidade ou coletar para comprar o sustento. O sintagma “*muito*” com valor de adjetivo “*bem*” mostra o lapso cometido pelo sujeito em decorrência da emergência no discurso. Portanto, por ser mestiça, heterogênea, SA1 revela que “eles”, os brancos, não sabem que é indígena, trazendo o Outro que o constitui e que emerge via discurso. Segundo Coracini (2007, p. 17) “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. SA1 esquece-se de seu fenótipo, de sua aparência indígena mostrando as contradições próprias de seu discurso, é movido pelo desejo de ser como o outro, de ser visto como o outro.

Para Authier-Revuz (1990, p. 26) “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala”. SA1 denuncia o outro por meio da inscrição de si, traz, via discurso, o preconceito que existe em relação a si pelo outro, pela imagem que o branco tem de si, do estrangeiro “*só que eles não sabem que eu sou índia*”. Provoca o efeito de sentido de que os indígenas que possuem o fenótipo mais visível sofrem ainda mais com a exclusão, uma vez que “esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral da análise, o

problema ou, em todo caso, a identificação dos fenômenos da herança e da degeneração” (FOUCAULT, 2001, p. 211) em que os sujeitos são separados do meio social pela fisionomia, pela categoria de raça.

É o jogo imaginário que “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 2009, p. 40). SA1 deixa perpassar em seu dizer diferentes posições discursivas em que ora ela é aceita pela sociedade “*Quando eu vou para a cidade eles me tratam muito*” (quando a imagem que o outro tem dela é projetada dentro dos valores simbólicos da sociedade hegemônica), ora ela é excluída pelo meio social “*só que eles não sabem que eu sou índia*” (quando a imagem que o outro tem dela é como indígena que se encontra à margem do meio social). A construção desse jogo imaginário não se dá aleatoriamente, mas é a marca das relações sociais circunscritas na história e permeadas por relações de poder, uma vez que onde há poder há resistência.

Os dizeres de SA1 significam pela historicidade da RID, conforme apontado nas condições de produção: o ir e vir para a cidade “quando eu vou para a cidade”, a presença do não índio na reserva, entre outros. A articulação social da diferença, sob o enfoque da minoria, pressupõe uma negociação constante entre o “eu” e o “eles” que se traduzem em uma demarcação de fronteiras, delimitação de espaço entre um e outro, operações de incluir e excluir, respectivamente. Nessa perspectiva, os pronomes “eu” e “eles” não remetem a simples categorias gramaticais, mas são marcas de posição-sujeito nas relações de poder. Trata-se de um sistema de classificação, de divisão da ordem social em grupos/classes “indígenas” / “branco”.

Esse fato segue no §4, “*Uma menina estava conversando comigo aí ela me perguntou aonde eu estudava aí eu falei que era na Escola M. Francisco Meireles e ela falou que nunca tinha ouvido nessa escola aí eu fiquei meio sem jeito e falei que era aonde ficava eu falei que era na Aldeia Jaguapiru e ela saiu de perto de mim rapidinho depois ela voltou meio sem jeito aí saiu também de perto dela.[...]*”. O mesmo e o diferente se imbricam, causando um “(des)conforto” (CORACINI, 2007) para SA1, que se encontra no *entre-lugar* (aldeia, cidade). Emerge a segregação, separação que o sujeito vive, revela-se vítima - “*Uma menina estava conversando comigo [...] aí ela saiu de perto de mim rapidinho*” - e protagonista de ações preconceituosas, “*ela voltou meio sem jeito aí saiu também de perto dela [...]*”. Manifesta-se sujeito da falta, do

equivoco, afirmando ser resistente ao modo de ser do branco, entre culturas, entre línguas. Constituído pela linguagem e clivado pelo inconsciente, SA1 tenta controlar os efeitos de sentido de seu dizer. Entretanto, traído pela linguagem, deixa deslizar sentidos de preconceito/discriminação, numa relação de poder e resistência.

É nessa região de tensões e conflitos que SA1 mostra uma *identidade de resistência*, já que como afirma Castells (2001, p. 24) esta é elaborada “por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade”. Também neste parágrafo, ao tecer fios textuais, SA1 nos dá pistas da exclusão que há em relação ao local, ao espaço geográfico (*Escola M. Francisco Meireles, Jaguapiru*) ocupado nas aldeias e também na convivência interétnica escolar e extraescolar.

O dizer de SA1 constitui-se a partir de determinados procedimentos de interdição e segregação dos sujeitos e daquilo que ele diz. Seu discurso não pode circular como dos outros “*ela saiu de perto de mim rapidinho*” fazendo com que “sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância”. (FOUCAULT, 1996, p. 10-11). Como indígena e em virtude do espaço em que vive, encontra-se à margem da sociedade e não corresponde aos valores da sociedade dominante.

No fio intradiscursivo do verbo *sair*, SA1 denuncia o movimento que o constitui entre o desejo de estar inserido e a (im) possibilidade de fazê-lo, já que o outro se afasta de si, desvia e impede que o indígena faça parte de seu grupo. Como forma de reação, SA1 também deixa emergir fagulhas de discriminação ao branco saindo de perto também, já que este perturba por exibir sua fragilidade indesejada. Nesse sentido, por meio da escritura de si, SA1 deixa ““mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...]” (FOUCAULT, 1992, p. 150).

Nesta perspectiva, a separação/rejeição se dá tanto no ambiente escolar como extraescolar em que os indígenas são excluídos geográfica, material, física e também culturalmente, como defende Wanderley (2008, p. 17) “Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfico ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”. Ao falar de uma periferia de poder, SA1

denuncia as condições de contrariedade que o constituem na contemporaneidade. Inserido em um contexto social (escola, sociedade) precisa conviver com o outro cujos valores se diferem dos seus, em um movimento constante de (des) identificações. Desse modo, a escrita é lugar de “entre (desen) laçamento” (GALLI, 2010) a partir da qual o sujeito (re) constitui sua subjetividade.

Nesse sentido, SA1 em seu texto “A realidade” fala da questão do preconceito que o outro (branco) tem de si, mas acaba por revelar o preconceito que tem de si mesma, criando uma forma de exclusão/inclusão.

Consoante ao discurso da exclusão SA2, aluna guarani de 13 anos de idade, residente na aldeia Jaguapiru, em seu texto intitulado “Adolescentes indígenas” se inscreve, reinventa o seu “eu” a partir dos valores do outro “*também porque é meu dever ser aprovada*”, “*eu me acho inteligente [...] apenas na sala de aula*”, “*fora da sala sou mais desastrada, e também esquecida*” e projeta sua (in) satisfação a partir do exterior, das exigências sociais do mundo contemporâneo, como verificamos nos dizeres a seguir .

SA2-§1 Ser adolescente já é um problema, agora imagina ser um adolescente indígena é muito difícil, mas para aquele que não tem condições econômicas, são bastantes rejeitados pela sociedade dos não-índios, principalmente daqueles que são de classes altas. (*Ipsis litteris*)

§2 Como as condições são as mínimas os adolescentes muitas vezes não tem uma roupa para vestir, ou apenas uma rasgada ou suja, são ignorados ou até vigiados por seguranças em lojas, supermercados, restaurantes, etc. (*Ipsis litteris*)

O dizer de SA2 é permeado pelo discurso capitalista, para o sujeito as diferenças se dão no campo socioeconômico. Também se faz ouvir o discurso histórico da humanidade, em que as diferenças se dão no plano da cultura, em que cada etnia possui uma forma distinta de cultivar sua personalidade. SA2 traz por meio de sua voz os discursos da normalidade, onde se exercem regras. Só ocuparão lugares aqueles que atenderem aos padrões da normalidade, provocando o efeito de sentido de que o deslocamento socioeconômico afetou a eles e à comunidade indígena, de tal modo que são “*rejeitados*”. Sawaia (2008, p. 11) nos adverte sobre perigos que a contemporaneidade oferece ao estudo da exclusão “ao mesmo tempo em que traz a

oportunidade de resistência à globalização e alimenta a luta pelo direito à diversidade, legítima novas formas de exclusão”.

Por meio da inclusão do indígena a uma série de espaços sociais (neste caso, a escola), o sujeito recebeu vários tratamentos, *medicalização*, de modo que se sentem culpados por serem excluídos, por não ser e ter o que o outro tem. Segundo a autora:

A exclusão é cruel e a visão do futuro é assustadora, como nunca foi. Não existem projeções convincentes de aumento geral da igualdade entre as pessoas; ninguém, hoje, ousa prever que todas as crianças [...] terão igual acesso a bens materiais, à dignidade e à saúde. (SAWAIA, 2008, p. 12).

As condições em que o discurso é produzido nos levam à compreensão de que os alunos estão sofrendo com a ordem social que lhes é imposta nos ambientes que frequentam. Ao utilizar o sintagma “*rejeitado*” SA2 revela em seu dizer a exclusão que os indígenas sofrem por sua condição cultural e econômica. Segundo Ferreira (2010, p. 653), o ato de rejeitar é “1. Lançar fora; refugar. 2. Lançar de si; repelir, repudiar. 3. Recusar. 4. Não aprovar. 5 opor-se, negar-se a”. SA2 sofre com o processo de inclusão social, não está à margem, mas também não está incluído. É segregado, pois continua mesmo dentro de um processo de inclusão apontando as necessidades étnicas “*Ser adolescente já é um problema, agora imagina ser um adolescente indígena é muito difícil*”, econômicas “*para aquele que não tem condições econômicas, são bastantes rejeitados*”.

Nessa perspectiva, o corpo se inscreve tanto no discurso do prazer “*adolescente*”, do desejo de não ser rejeitado e da economia “*não tem condições econômicas*”. SA2 se move em um espaço ambivalente entre sua cultura e a do outro em que a alteridade é concebida como objeto de desejo e escárnio. A sexualidade, o fato de ser adolescente, mulher e, mais do que isso, “*adolescente indígena*”, funciona como mecanismo de exclusão, segregação social, movido pela globalização, os laços culturais são desterritorializados (HALL, 2003).

O sujeito constitui-se pela contradição, já que clivado pelo inconsciente e atravessado pela linguagem não tem controle sob o modo como os sentidos o afetam. Apresenta-se na forma de uma *não-coincidência de si*, “um sujeito radicalmente separado de uma parte de si mesmo [...] dividido-desdobrado no espaço do mesmo e do outro e ao jogo de imagens mútuas entre si e outrem” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.

186), “*imagina ser um adolescente indígena*”. Traz em seu dizer vozes outras, advindas de um outro lugar - das Ciências Sociais - que, em um contexto amplo, situa o discurso da adolescência num rol de discursividade em torno da sexualidade e das problemáticas decorrentes dessa fase.

Ligados a redes de memória, os enunciados produzidos por SA2 remetem ao discurso da adolescência. Contudo, há um deslizamento significativo de sentidos da representação que o sujeito tem de si e do outro. Não se trata de qualquer adolescente, mas do “*adolescente indígena*”, discriminado socialmente pelos modos de ser e viver na aldeia, ou seja, “*não tem uma roupa para vestir, ou apenas uma rasgada ou suja*”, com condições mínimas de sobrevivência, uma vez que “*compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam laços entre a cultura e o 'lugar'*” (HALL, 2003, p. 36).

Ao utilizar o pronome “*aquele*”, SA2 faz referência aos outros índios, em que a presença da voz do outro é, por oposição, sua alteridade. Como o discurso traz em seu bojo outros dizeres SA2 se mostra heterogêneo em sua constituição, múltiplo, em que a presença de diferentes etnias provoca os diversos conflitos entre os sujeitos envolvidos no processo discursivo.

Em §2, SA2 revela ser o sujeito índio “*ignorado*” e “*vigiado*”. Ignorar é “1. não ter conhecimento de; não saber. 2. Não usar de. 3. Não ter. 4. Não tomar conhecimento de (pessoa ou fato), por desprezo ou indiferença”. (FERREIRA, 2010, p. 407). O aluno indígena sente-se, no contexto de sala de aula, segregado, uma vez que, mesmo incluído pela legitimação da lei no contexto de sala de aula, é ignorado pelo branco, desprezado por sua indiferença tanto econômica, “*adolescentes muitas vezes não tem roupa para vestir, ou apenas uma roupa rasgada ou suja*”, quanto cultural “*ser adolescente já é um problema, agora imagina ser adolescente indígena, é muito difícil*”. Mostra-se assim, heterogêneo, não é mais o índio da literatura, da história, nem o branco, é uma mistura de culturas, atravessado pelo desejo de consumo que impera na sociedade globalizada.

Quanto à expressão “*vigiados*”, vigiar é “1. observar atentamente. 2. Observar às ocultas; espreitar. 3. Velar por. 4. Velar. 5. Estar de sentinela” (FERREIRA, 2010, p. 783). Desse modo, SA2 se constitui como sujeito à ação de outros agentes (branco), ao mesmo tempo dotado de poder por dizer o que diz, mas sofre sua ação, isso porque o poder não se ganha, se exerce em rede. Sendo SA2 interdito, ele não pode falar de

tudo, mas o que é permitido pela instituição escola, pois “as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas”. (FOUCAULT, 1987, p. 243).

Neste caso, convém nos atentarmos ao papel que a escola desempenha na vida dos alunos. As práticas discursivas, nesse contexto, desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e as dos outros. Para Moita Lopes (2002), as escolas, como espaços de construção do conhecimento/aprendizagem, exercem influências nos significados gerados em sala de aula, os quais, segundo o autor, têm mais crédito social do que os construídos em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção.

Ao mencionar a vigilância sofrida pelo sujeito índio, trazemos a segregação da loucura, um dos sistemas de exclusão de que Foucault (1996) tratou em “A ordem do discurso”, e que aqui nos leva a desvelar que o índio sofre a separação. Não tem o direito de circular livremente no espaço que não seja a aldeia, nem pode questionar. Carrega assim uma vontade de verdade, o poder disciplinar o mobiliza e faz com que realize tarefas que estão dentro do que é permitido para a construção da sociedade hegemônica.

Ao fazer referência à fase da “*adolescência*”, SA2 remete seu interlocutor ao exterior discursivo, aos interdiscursos da sexualidade “aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2009, p. 31), “*ser adolescente já é um problema*”, “*ser um adolescente indígena é muito difícil*”.

Moita Lopes (2002, p. 98) afirma que “o traço mais relevante de nossas identidades sociais se relaciona a como nos posicionamos e somos posicionados pelos outros em termos de nossa sexualidade”. Nesse caso, a adolescência, como bem colocada por SA2, é um período complexo se comparado com as outras fases da vida do sujeito, pois é o momento em que se procura amor, afeto e sexo, e em muitos espaços é considerado com menos poder de decisão, no caso, na aldeia (pajés), e na escola (os professores) é que tomam decisões.

Portanto, SA2 se sente à margem da sociedade e do discurso, muitas vezes sem ter seus direitos garantidos como cidadão “*são ignorados ou até vigiados por*

seguranças em lojas, supermercados, restaurantes, etc.”. A vigilância é uma forma de controle à educação e à assistência social, exercendo no próprio local, o mesmo papel que o exército e a colonização desempenhavam, transferindo e refugiando os indivíduos. (FOUCAULT, 1979, p. 30).

Quando SA2 faz referência às mínimas condições de vida dos adolescentes que não têm condições econômicas para comprar roupas, traz em seu discurso a perspectiva do branco, o discurso da exclusão, uma vez que a cultura indígena representada historicamente não condiz com a desejada. Na visão de Bakhtin (1997), uma pessoa nunca encontra as palavras neutras ou isentas de aspirações e avaliações dos outros; ela as concebe por meio da voz dos outros, mediada pelas interpretações instigadas pela ruptura temporal e discursiva na qual se inscreve.

SA2 é movido pelo desejo de ser como o outro, de ter o que o outro tem, *“muitas vezes não tem uma roupa para vestir, ou apenas uma rasgada ou suja, são ignorados ou até vigiados por seguranças em lojas, supermercados, restaurantes, etc”*, demonstrando que a não aceitação pelos brancos, dos modos de vida tradicional dos índios, prevalece na atualidade. Aflito com as exigências da contemporaneidade, SA2 *“busca totalizar-se, projetando a sua (in) satisfação fora de si, num outro”* (GALLI, 2010, p. 61) - no modelo econômico que o desloca de seu lugar estável no mundo social.

Tendo em vista a proximidade de áreas urbanas no entorno da aldeia, o trânsito de indígenas e brancos é constante no vai e vem entre a cidade, aldeia e escola. A presença dos adolescentes indígenas em mercados, lojas e restaurantes é frequente: eles vão juntamente com as mães vender os produtos colhidos, comercializar, comprar roupas e alimentos, entre outros. Juntamente ao efeito da globalização, tais processos estão sutilmente e vagarosamente descentrando os modos de vida dos indígenas e, em meio a uma negociação constante, disseminam culturas.

Por considerar o discurso como um objeto histórico, construído socialmente, é que observamos, nos dizeres de SA2, *a não-coincidência do discurso consigo mesmo*, ao trazer entre suas palavras *“a presença estrangeira de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso, um discurso desenha nele mesmo o traçado - relacionado a uma 'interdiscursividade representada' de uma fronteira interior/exterior”* (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193), como podemos depreender, via materialidade

linguística: “*adolescente*”, “*condições econômicas*”, “*classes altas*”, “*seguranças*”, “*lojas*”, “*supermercados*”, “*restaurantes*”, numa delimitação de fronteiras entre si e o outro.

No tecer de seu discurso, SA2 deixa marcas linguísticas que nos permitem ouvir as vozes das FDs: econômica “*aquele que não tem condições econômicas*”; política “*são bastantes rejeitados pela sociedade dos não-índios, principalmente daqueles que são de classes altas*”; e culturalista “*ser um adolescente indígena é muito difícil*”. Deste modo o sujeito é constituído por uma pluralidade de discursos e enuncia a partir da posição que ocupa em uma determinada FD.

Considerando a FD como um espaço instável e contraditório, a partir do qual o sujeito enuncia, observa-se em SA2 a heterogeneidade que o constitui, uma vez que traz, por meio do discurso, uma imbricação de vozes provenientes de outros lugares. SA2 apresenta em seu dizer os interdiscursos da pobreza “*condições são as mínimas*”, “*não tem uma roupa para vestir*”, “*rasgada*”, “*suja*”, do capitalismo “*condições econômicas*”, “*classes altas*”, da sexualidade “*adolescente*”, “*adolescente indígena*”, do preconceito “*rejeitados*”, “*ignorados*”, “*vigiados*”. O sujeito diz o que diz porque tem seus dizeres perpassados pelo dizer do outro, atuando até mesmo sobre a forma de agir. SA2, por meio da memória discursiva, apresenta-nos dizeres cristalizados na memória social que o concebe como “*pobre*”, “*sujo*”, “*desonesto*”.

Podemos perceber pelo lugar inacessível da subjetividade em movimento que SA2 *se coloca em cena e encena um lugar para si*, desenha uma nova identidade em que sai da posição de segregado para juntar-se ao outro (branco), na posição de incluído. Entretanto, se revela excluído como adolescente/indígena marcado pelas diferenças culturais, políticas e econômicas em que “*identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência*” (SILVA, 2012, p. 74). Uma identidade só se torna uma problemática em relação à outra ao ser questionada pela identidade dominante, “*daquele que tem capital, que se veste segundo os padrões da moda, que causa boa aparência física*”, cabendo ao sujeito contentar-se como momentos de identificação.

A respeito disso, Bauman (2005, p. 19) argumenta que “*Estar total ou parcialmente 'deslocado' em toda parte, não estar totalmente em lugar algum [...], pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora*”. A subjetividade do sujeito se desenha por meio do jogo da inclusão/exclusão.

Na problematização da escrita de si, SA1 e SA2 constroem representações a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si. Ao enunciar, os sujeitos usam estratégias discursivas para se fazer inteiro, pois “inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos” (GREGOLIN, 2001, p. 10). Logo, o sentido é efeito dos processos discursivos que envolvem os sujeitos com os textos, e ambos com a história. Desse modo, o sujeito será sempre *ilusão de transparência, momentânea completude*. No próximo subitem apresentamos que o sujeito indígena ao falar de si fala também de/por seu grupo (outros).

3.2. Representações construídas a partir do olhar de si sobre o outro

Nesta seção problematizamos, por meio da escritura de si, as representações que o aluno indígena tem de si no convívio com o outro. Ao enunciar, o sujeito jamais se deixa desvelar tal qual “ele deseja mostrar-se, pois das palavras ditas irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 75), o outro.

Do ponto de vista de Authier-Revuz (1998), consideramos que ao falar de si o sujeito traz em seu dizer o outro que o constitui pela historicidade, pelos deslizos que abrigam o dizer nas diversas FDs sobre o que é ser índio. Isso pode ser desvelado em alguns recortes do texto de SA2, “Adolescentes indígenas”:

§3 Eu tenho muitos amigos não-indígenas e não sofro nenhum preconceito relacionado a minha sociedade indígena, alias nós não vemos diferença nenhuma. Também fico muito feliz porque em minha escola há índios e não-índios, nos relacionamos muito bem, pelo menos eu acho. (*Ipsis litteris*)

§4 E já reparei que o racismo e o preconceito estão cada vez mais camuflados, podemos ver que já temos vereadores índios, e também já tivemos um deputado indígena (Mário Juruna que foi assassinado tentando lutar pelos direitos dos índios). (*Ipsis litteris*)

§5 Mas eu acredito que isso vai mudar e um dia não haverá mais preconceito e o tal racismo entre os índios, não-índios, negros, etc. (*Ipsis litteris*)

§6 E nós adolescentes um dia estaremos lá, lutando em amor ao nosso povo. (*Ipsis litteris*)

§7 Adolescentes indígenas lutemos por nosso povo! (*Ipsis litteris*)

A princípio, SA2 diz não sofrer “nenhum” preconceito e acrescenta, por meio do pronome “nós”, que não só ele, mas os outros indígenas não veem nenhuma diferença, construindo por meio da denegação a afirmação: há preconceito, há diferenças. Por meio da negação “*não sofro nenhum preconceito*”, “*não vemos diferença nenhuma*”, SA2 deixa ecoar uma voz afirmativa que remete à exterioridade constitutiva de todo discurso: a negação funciona como uma espécie de máscara que visa encobrir aquilo que está reprimido no inconsciente do sujeito.

O sujeito se apresenta, portanto, como heterogêneo, clivado, atravessado por discursos outros e Outros que constituem a base de sua subjetividade e que, pelas *formações imaginárias*, o leva a construir uma imagem de si “*não sofro nenhum preconceito*” e do outro “*nos relacionamos muito bem*”. Deixa mostrar sua ânsia por completude. Constatamos, pela mudança dos pronomes empregados, “eu/nós/nos” que o sujeito se encontra no *entre-lugar*, entre culturas, deixando resvalar o *não-um* que o constitui por meio da negação e que aponta para o outro, “para aquele que se gostaria de esquecer, de banir, porque perturba, exhibe a própria fragilidade indesejada, mas que está aí, no inconsciente, na memória, reminiscências de um passado esquecido, mas que se faz presente o tempo todo” (CORACINI, 2007, p. 76), passado este que o concebe como um ser inferior.

Para Eckert-Hoff (2008, p. 102), “dizer o que não somos, significa também dizer o que somos, já que somos um pouco daquilo que negamos”. Isso se confirma pela tentativa que SA2 faz ao projetar a imagem de igualdade/união entre os grupos indígenas utilizando-se do pronome inclusivo “nós”. De acordo com Brandão (1998, p. 76), “seria a junção de eu + você”, do índio com as outras etnias, marcando uma mesma correlação de subjetividade entre esses indivíduos atuando pela ótica da igualdade e da homogeneização “*nós não vemos diferença nenhuma*”.

Entretanto, ao utilizar a expressão “*pelo menos eu acho*”, SA2 deixa deslizar os lapsos, as falhas que constituem seu discurso. Coloca-se como alguém que está na ordem do discurso, de alguém que é capaz de viver com as diferenças dando suavidade ao seu dizer pela escolha do verbo “*achar*”, que funciona como modalizador da subjetividade e singularidade de SA2.

Quando SA2 usa os verbos na primeira pessoa do plural “*vemos*”, “*relacionamos*”, “*podemos*”, “*temos*”, traz o efeito de sentido de proximidade entre os índios. Revela a união do povo, a voz de um sujeito coletivo que, pelo seu discurso, revela os já ditos que constroem o imaginário social do indígena enquanto sujeitos “Estereotipados como selvagens [...] explorados e perseguidos. Trata-se de uma violência que esconde o preconceito de um país que não assume sua pluriétnica”. (GUERRA, 2010, p. 45).

Entendendo que discorrer sobre o sujeito e sobre a subjetividade significa apreendê-lo pela exterioridade, depreendemos que o enunciador, ao utilizar-se do enunciado “*Eu já reparei*”, revela sua posição enquanto sujeito semiconsciente e consciente. De um lado, perpassado *pelo esquecimento nº 1*, o sujeito acredita ser a origem “eu” daquilo que ele diz, quando na verdade retoma sentidos preexistentes, construídos historicamente e que concebe o indígena como marginalizado, vigiado e excluído do meio social.

Pelo *esquecimento nº 2*, o sujeito tem a ilusão de que controla as estratégias discursivas de seu dizer e acredita que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, de modo que aquilo que o sujeito diz só pode ser dito com aquelas palavras e não outras. No fio intradiscursivo, depreendemos, por meio do verbo “reparar”, efeitos de sentido de “dirigir ou fixar a vista, a atenção em; notar, perceber” (FERREIRA, 2010, p. 657), ou seja, que o preconceito e a discriminação existem, embora de forma “camuflada”. São as FIs que fornecem ao sujeito sua realidade enquanto acontecimento *percebido, aceito e sofrido*. Trazem por meio da materialidade linguística uma discursividade sobre si e o outro que revela, a partir da memória discursiva, os sentidos silenciados de preconceito e da exclusão. Todavia, trata-se de uma ilusão necessária para que o sujeito possa enunciar e produzir sentidos.

Interpelado pela FD do preconceito: “*preconceito*”, “*racismo e preconceito*”, “*camuflados*”, “*e um dia não haverá mais preconceito*”, “*tal racismo*” e também perpassado pelo discurso jurídico “*lutar pelos direitos dos índios*”, SA2 fala a partir da posição que ocupa em uma conjuntura sócio-histórica dada que determina o sentido de suas palavras. Por suas fronteiras sempre fluidas, as FDs são invadidas por elementos que vêm de outro lugar, por interdiscursos.

Por meio do interdiscurso político no §4 - “*podemos ver que já temos vereadores índios, e também já tivemos um deputado indígena (Mário Juruna que foi assassinado tentando lutar pelos direitos dos índios)*” - que mostra um entrecruzamento de discursos da exclusão/inclusão e que remete a acontecimentos anteriores no meio em que SA2 vive, como podemos verificar por meio do advérbio de tempo “já” e dos verbos “*temos*”, “*tivemos*” em 1ª pessoa do plural no tempo passado que marca o tempo, existiu e existe o preconceito; e o espaço, dentro e fora da aldeia, muito embora, indígenas vêm ocupando diversos espaços na mídia, em especial, na política, os enunciados denunciam a dificuldade da sociedade em aceitar o diferente, uma vez que reproduz um modelo social. Os que a ele não se enquadram, se encontram excluídos dos valores da sociedade hegemônica.

Silva (2012) alerta sobre os perigos da normalização, como uma das maneiras mais sutis de exercer o poder por meio de práticas sociais - “assassinado” - que ultrapassam o nível discursivo e afetam diretamente os sujeitos. Vislumbra-se na escritura de SA2 uma resistência, embora inconsciente, ao silenciamento, ao esquecimento “como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escritura transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’” (FOUCAULT, 1992, p. 143), já que dá testemunho da violência sofrida pelos indígenas que buscam ascensão social.

Por outro lado, o campo político é visto pelos indígenas como um meio de ascensão social, de obter poder como o branco. Movido pelo desejo de pertença, de *status* social, de luta, de revolta, de resistência, SA2 apresenta as diversas texturas do “eu” de cada sujeito que perpassa seu discurso, constituindo-se “a partir da recolha do discurso dos outros” (*Ibidem*, p. 110).

Enquanto acontecimento discursivo, o discurso de SA2 está diretamente ligado a redes de memórias que se apresentam como “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Filiações de sentidos se inscrevem em práticas discursivas possibilitando que dizeres esquecidos na memória do sujeito retornem sob a forma de um já-dito presentificando experiências passadas da violência sofrida pelas comunidades indígenas no decorrer dos tempos. Podemos observar isto pelo verbo “*assassinado*” que emana efeitos de sentido de “dar fim, matar traiçoeiramente” (FERREIRA, 2010, p. 71). Fato este que denota os inúmeros conflitos

que envolvem as comunidades indígenas e as inúmeras tentativas de interdição e de controle dos sujeitos e de seus discursos por meios repressivos e violentos, especificamente aqui, na esfera política.

A esse respeito, Silva (2012, p. 40) afirma que “a identidade [...] depende da diferença”, uma vez que é esta que marca as posições de identidade. Nesse caso, podemos trazer, via discursividade, a partir das posições que SA2 ocupa no discurso, a heterogeneidade mostrada, aqui identificada pelo uso dos parênteses e da nominalização que, segundo Authier-Revuz (1990, p. 33), “representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido”, confirmando, por meio do discurso do outro, que o preconceito existe, muito embora permaneça “*camuflado*”. O fio intradiscursivo do item lexical “*camuflado*” traz efeitos de sentido de que o preconceito está escondido, oculto, disfarçado, dissimulado no meio social, o que desloca novas configurações ao discurso e ao sujeito.

Mesmo tendo seus direitos garantidos por lei, inúmeros indígenas foram e são assassinados no País. Isto resulta das disputas pelo poder, pela concretização dos direitos garantidos pela legislação brasileira, pela identificação étnica e racial, e pela preservação das diferenças, dos diferentes, do estrangeiro.

No § 5 “*Mas eu acredito que isso vai mudar e um dia não haverá mais preconceito e o tal racismo entre os índios, não-índios, negros, etc*”, por meio da conjunção adversativa “*mas*”, SA2 revela o desejo oposto, o real desejo que o move, desloca, que faz com que resista às artimanhas da exclusão (SAWAIA, 2008), na tentativa de se incluir, não ser rejeitado materialmente, espiritualmente e culturalmente. Também a expressão “*um dia*” traz-nos o efeito de sentido de que o desejo está longe de se tornar realidade, uma verdadeira utopia. Se é preciso dizer “*não haverá mais preconceito racismo*” é porque este existe, embora permaneça *camuflado*, como SA2 menciona.

SA2, por fazer parte do grupo de adolescentes e mulher, os que socialmente temos cristalizados como pessoas menos indicadas para tomar decisões e que na cultura indígena também se sentem na diáspora, excluídos trazemos o recorte a seguir: “*E nós adolescentes um dia estaremos lá, lutando em amor ao nosso povo. Adolescentes*

indígenas lutemos por nosso povo!”. Aqui SA2 revela a FD bélica, a alteridade que constitui seu discurso, o outro e o Outro, afirmando ora como agente na sociedade “*estaremos lá*”, aceito pelo grupo social, ora como resistente aos discursos do branco “*lutemos*”. SA2 se constitui pelo sentimento de ilusão, “na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis” (CORACINI, 2007, p. 49). Por meio do verbo “*lutemos*”, SA2 marca a inscrição de si para o outro e do outro em si, em detrimento de uma soberania nacional que prioriza a homogeneização.

Instauram-se, em meio ao seu dizer, vozes advindas de outros lugares discursivos, mais especificamente dos movimentos sociais, dos projetos de revitalização da cultura indígena de que participa, os quais ditam palavras de ordem em oposição ao poder normalizador da sociedade hegemônica, que estabelece as regras segundo as quais a sociedade deve se orientar. Para Castells (2001, p. 95) os movimentos sociais são frutos de nossa sociedade e “causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos” ao se colocarem contra a ordem estabelecida. Ao inserir-se no discurso dos movimentos sociais, SA2 se posiciona como sujeito reivindicador de seus direitos em defesa de sua cultura e rompe com filiações e redes de memória que situam o indígena como submisso ao branco e apresenta outros discursos como evidências.

Trata-se de enunciar com outros sentidos, de unir forças e se defender “*lutemos*” contra o discurso da segregação. Movendo-se nos desvãos da linguagem e perpassado pelo inconsciente, SA2 ocupa um lugar de poder entre o dizer de si e o dizer para um outro, já que seu discurso (des)estabiliza o já-lá sobre o indígena em meio a processos ora de repetição, manutenção; ora de deslocamentos.

Há, nesse sentido, um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória que evoca algo que fala antes e independentemente, em condições determinadas historicamente por meio de um processo conflituoso, tenso entre os indígenas e o Estado. Se, no período colonial, as lutas se davam pela agressão, pelos combates violentos entre indígenas e a sociedade hegemônica, na atualidade, a luta passa a ter configurações políticas, implica questionar as normas vigentes, colocar-se na esfera do

outro do poder, aquele que não se submete ao outro e, portanto, exhibe a própria fragilidade e a do outro.

Por meio de uma identidade de resistência (CASTELLS, 2001, p. 24), SA2 constrói “trincheiras de resistência e sobrevivência” de sua cultura em que a identidade é vista como um grito de guerra, uma forma de defesa da comunidade indígena, um grupo menor contra a totalidade ameaçadora da sociedade. Bauman (2005, p. 84) destaca que “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado”, uma constante negociação entre valores culturais diferentes que implicam tanto reconhecimento, identificação quanto distanciamento e estranhamento com a cultura do outro. Escrever, portanto, é uma prática social que pela repetição e dispersão (re) significa os dizeres, o que faz com que o autor assuma uma função-sujeito.

No fio intradiscursivo, a partir do verbo “*lutemos*”, emergem as relações de alteridade entre indígenas e sociedade hegemônica que denunciam as situações de confrontos e conflitos entre colonizador e colonizado no decorrer dos tempos, sobretudo, no que se refere à questão territorial. Inserido no espaço da aldeia, da reserva indígena de Dourados, SA2 antecipa-se em seu discurso pela representação que tem do outro, “*vereadores índios*”, “*deputado indígena*”, pelas posições de prestígio que estes ocupam no meio social; situa na esfera política suas expectativas de ascensão social e de ser reconhecido pelo outro.

Pela discursivização de SA2, atestamos o conflituoso *entre-lugar* em que se encontra o indígena na atualidade, inserido em uma periferia de poder que implica negociação entre seus valores culturais e do outro, em um ir e vir constante, entre passado e presente. Na perspectiva de Bhabha (1998), destacamos a amplitude dos significados e embates de fronteira na (pós) modernidade. Estes ultrapassam os limites daquelas ideias etnocêntricas, unitárias da sociedade nacional. Trazem à tona uma gama de outras vozes dissonantes do colonizado, do negro, e no caso desta pesquisa, do indígena limitado ao espaço da reserva, convivendo dia a dia em um contexto de fronteira entre etnias diferentes (Kaiowá, Guarani e Terena) e a sociedade hegemônica.

A identidade, portanto, resulta da articulação de diferenças culturais e é construída a partir de um jogo imaginário complexo que considera o olhar de si sobre o outro, o olhar do outro sobre si, a imagem que este faz da imagem que o branco tem

dele, de sua cultura, do seu jeito de ser, viver e agir como índio. Considerando que cada etnia tem suas especificidades no território demarcado para si (aldeia, escola, sociedade branca), pelo embate cultural o índio acaba deslocado de seus valores tradicionais já que são expostos a outras tarefas e nem sempre conseguem executá-las com êxito. Portanto permanece no imaginário social como sem saber, de cultura inferior, separados do meio social pelas diferenças como veremos no excerto a seguir.

SA5-§1 Quando queremos encher o preconceito e facientemente Reconhecido. Quando se diz “Preconceito” as pessoas não vão diretamente ao que quer dizer em vez de chingar com palavras simplesmente enpedem acesso em certos lugar na maioria das vezes é isso que acontece na sociedade não-índigenas ou indígenas de forma contraria de os não-índios não serem aceitos pelo indígena porque acham que as terra são deles e nenhum branco pode entrar, MS não e bem assim que funciona muitos não-índio moram na aldeia e muitos índio mora na cidade de forma que na aldeia criam se vantajem de forma financeiramente por que na aldeia só se paga a energia elétrica já na cidade tem que pagar água luz, telefone ou na maioria das vezes o aluguel. (*Ipsis litteris*)

SA5 (Kaiowá) revela que atualmente mora com os pais. Contudo, já chegou a morar com os avós que bebiam muito, fato este que fez com que voltasse a morar com os pais. Dada as circunstâncias do convívio social na aldeia e na escola, SA5 situa as perdas simbólicas e pessoais em um contexto mais amplo de violência, alcoolismo e drogas. Ressalta a importância dos estudos como um meio de ascensão e reconhecimento social “*formado em computação*”. Manifesta o desejo de entrar para o quartel e dá ênfase também ao esporte “*basquete, Futebol, atletismo [...] corridas de distância*” (*Ipsis litteris*), bem como “*música, violão e bateria*” (*Ipsis litteris*).

No texto “MS sem preconceito”, SA5 inicia seu discurso destacando o “Preconceito” que se encontra por vezes camuflado pelos índios e brancos: “*Quando queremos encher o preconceito e facientemente Reconhecido. Quando se diz “Preconceito” as pessoas não vão diretamente ao que quer dizer em vez de chingar com palavras simplesmente enpedem acesso*”.

Ao problematizar a constituição identitária do sujeito, afirmamos que SA5 é heterogêneo em sua constituição, pois traz em seu dizer “*as pessoas*”, o “*nós*” *queremos*, dizeres que o habitam, portanto, “alteridade, [que] carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. (CORACINI, 2007, p. 17).

Ao se utilizar do verbo “*queremos*”, SA5 expande o âmbito do enunciador ao incluir-se em um “*nós*”, que se estende aos povos indígenas, em geral. Alarga os limites de sua fronteira, ora aproximando-se “*queremos*”, por meio de um ponto de subjetivação em comum, ora distanciando-se “*as pessoas*” por uma (des) identificação com os valores do outro que se manifesta por uma ótica negativa da sociedade envolvente, a saber: exclusão; segregação; e apartação social. Pelos modalizadores de avaliação “facilmente” e “simplesmente”, SA5 reforça, também, o preconceito que vive no meio social.

O trabalho ideológico produz em SA5 uma “evidência, obviedade” do sentido e do sujeito que funciona por meio dos *esquecimentos de n°1 e n°2*, pois acredita que é a origem do discurso e que aquilo que diz só tem uma fonte de sentido. Ao enunciar “queremos”, o sujeito acredita que tem o controle daquilo que diz, como se pudesse optar “consentir, permitir” (FERREIRA, 2010, p. 631) entre enxergar “descortinar, avistar, notar, perceber” (*Ibidem*, p. 295) o preconceito ou não quando na verdade os sentidos de seu dizer significam a partir das relações constituídas nas/das FDs.

O discurso de SA2 traz a interdição “*em vez de chingar com palavras simplesmente enpedem acesso*”, tanto na esfera do sujeito quanto de seu discurso. Tal procedimento determina as circunstâncias e o poder de dizer algo, quem pode dizer, de que posição e quem tem o direito de produzir tal discurso.

O fio intradiscursivo, mobilizado pelo verbo impedir “*enpedem acesso*” e “*chingar*”, denuncia a exterioridade constitutiva do discurso. Remete às relações conflituosas de alteridade entre índios e brancos. Impedir é um procedimento de exclusão mais visível, uma fronteira claramente demarcada entre um e outro que faz deslizar sentidos outros de “barrar, interromper, dificultar” (FERREIRA, 2010, p. 412) o acesso do indígena aos bens e serviços da cultura dominante.

A exclusão desencadeada pelo outro “*pessoas*” ultrapassa o nível discursivo “chingar” e se materializa em práticas de separação/rejeição. SA5, ao mesmo tempo em que compartilha uma situação de estigmatização social, por parte da sociedade hegemônica, também “têm negado o direito à presença física dentro de um território sob lei soberana, exceto em não-lugares [...] a fim de extingui-los do espaço em que os outros, as pessoas ‘normais’, ‘perfeitas’ vivem e se movimentam” (BAUMAN, 2005, p 46).

Na emergência desse embate cultural, novos signos de identidade surgem na forma de contestação/negociação dos valores culturais de um e de outro, muitas vezes por um extremismo odioso entre culturas deferentes.

Como forma de reação contra a exclusão que sofre por parte da sociedade hegemônica, SA5 também demarca uma fronteira para si ao argumentar que de forma contrária “*de forma contraria de os não-índios não serem aceitos pelo indígena porque acham que as terra são deles e nenhum branco pode entrar*”. Trata-se de uma estratégia de resistência ao poder do outro por meio de uma lógica de inversão de papéis que gira em torno da negação ao outro, ao estranho que o transforma e é transformado por ele em objeto de exclusão.

Há uma correlação de forças entre o índio e a sociedade em que o poder se apresenta não como algo fixo, mas que “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Desse modo, o indígena também dificulta o acesso do branco ao espaço da aldeia “*nenhum branco pode entrar*”, marcando e (re) dimensionando a diferença, numa limitação de fronteiras e de culturas.

Por considerar o acontecimento como um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, é que remetemos o discurso de SA5 a um exterior discursivo que em um contexto amplo direciona aos conflitos interétnicos entre brancos e índios na luta pela terra: “*não-índios não serem aceitos pelo indígena porque acham que as terra são deles*”. Sabemos que, ao longo dos séculos, os brancos foram aproximando-se da região ocupada pelos índios, domesticando-os e dominando seus territórios. Em consequência, foi adotada a política de criação de “reservas florestais” e “reservas indígenas”, em que muitos indígenas ficaram limitados a glebas.

Por meio da denegação “*não serem aceitos pelo indígena*”, SA5 deixa emergir a voz do Outro que o constitui, em que a partícula “*não*” revela a presença/ausência daquilo que está recalcado no sujeito e que remete a uma fronteira interior/exterior que significa nos dizeres do SA5. Ao negar, o sujeito deixa vir à tona uma voz afirmativa advinda do interdiscurso, e que denuncia, pela materialidade linguística do verbo aceitar, “*aceitos*”, - concordar com; conformar-se com; admitir, tolerar, consentir em receber coisa oferecida ou dada (FERREIRA, 2010, p. 10) - os conflitos resultantes da

aceitação ao branco no início da colonização, que culminaram na expulsão dos indígenas de suas terras “tradicionais”.

Como efeito de linguagem e clivado pelo inconsciente, SA5 deixa intervir a “presença do Outro no [...] discurso, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Conjectura-se o discurso de SA5 como estrutura e acontecimento, respectivamente. Inscreve-se no espaço móvel e instável da formação discursiva do “preconceito” e denuncia, no fio intradiscursivo “*Preconceito*”, “*chingar*”, “*enpedem*”, a alteridade, o outro/Outro que o constitui.

Ligado a redes de memória, o discurso de SA5 filia-se a redes sócio-históricas de sentidos do discurso do estereótipo “que inscreve uma governamentalidade” (BHABHA, 1998, p. 127), que se baseia na constituição do saber e exercício do poder. Trata-se de práticas preconceituosas e discriminatórias justificadas por ideologias de ordem moralistas e normativas do grupo dominante que tem cristalizado a imagem do indígena, no limiar da história, como marginalizado, selvagem, aquele que deve ser separado do meio social.

Por meio dos interdiscursos do capitalismo, do socialismo, da moral e da exclusão, mobilizados pelos itens lexicais “*vantagem*”, “*financeiramente*”, “*paga*”, “*água*”, “*luz*”, “*telefone*”, “*energia*” e “*aluguel*”; “*chingar*”, “*Preconceito*”, “*não vão diretamente*”; “*enpedem*”, “*nenhum branco pode entrar*”, “*forma contrária*”, “*não serem aceitos*”, SA5 denuncia a emergência do Não-Um, “dividido-desdobrado no espaço do mesmo e do outro e ao jogo de imagens mútuas entre si e outrem” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186): encobre e nega a presença do Outro/ outro, o preconceito que assola o meio social em que vive.

Conceituando o termo preconceito, Ferreira (2010, p. 605) afirma que é “1. Ideia preconcebida. 2. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc”. Assim, quando SA5 fala, a partir da posição social que ocupa como aluno indígena, situado no entremeio aldeia/escola/religião/cidades, ele constrói estratégias discursivas que dão legitimidade ao seu dizer, utilizam determinadas operações de linguagem que constroem uma representação de si (índio) e do outro (branco) “*queremos*”, “*as pessoas*”, já que o outro o constitui. Ao enunciar, “ele deseja

mostrar-se, pois das palavras ditas irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 75).

Pela heterogeneidade mostrada, (in)(e)scrita em letra maiúscula e entre aspas, o item lexical “Preconceito”, surge como “o elemento mencionado inscrito na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo que, pelas marcas [...] é remetido ao exterior do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30).

Nesse jogo discursivo, destacamos um *silêncio local* (ORLANDI, 2009), na forma de uma censura daquilo que não é permitido dizer em uma dada conjuntura e que faz com que SA5 marque um distanciamento com aquilo que enuncia “*as pessoas não vão diretamente ao que quer dizer*”, “*acham*”. Inserido em um espaço fronteiriço, seus valores culturais precisam ser constantemente negociados em meio aos hibridismos culturais que surgem no embate entre uma cultura e outra, em momentos de transformação social e histórica.

Afetado pela ideologia, por fatos que reclamam sentidos, SA5 é perpassado pelo *esquecimento de nº1* que o faz, ilusoriamente, acreditar que é a fonte de seu discurso “*queremos*”, na retomada de discursos preexistentes que situam o “*Preconceito*” em uma esfera ampla de significações, ligada à discriminação social dos grupos minoritários, ao estereótipo cristalizado no decorrer dos tempos sobre o que é ser índio, à rejeição/separação do diferente e às relações de conflitos entre colonizador e colonizado.

Pelo *esquecimento nº 2*, SA5, acredita na “evidência” do sentido daquilo que diz e não depreende que é o outro/Outro que determina seu dizer, atravessa sua linguagem, não permitindo a este controlar os efeitos de sentido de suas palavras. Há sempre um furo na linguagem, um espaço significante entre aquilo que o sujeito diz e sua “intenção” de dizer de modo que, ao marcar “*Preconceito*”, SA5 deixa emergir fagulhas candentes de sua subjetividade, escondidas na opacidade do esquecimento e que vão construindo sua memória discursiva a partir do outro, daquele a quem se desejaria esquecer, banir, porque exhibe sua própria fragilidade, vulnerabilidade.

Bhabha (1998) alerta que é na “emergência dos interstícios”, nos “embates de fronteiras” que os valores culturais são negociados. Como podemos observar no recorte a seguir, “*muitos não-índio moram na aldeia e muitos índio mora na cidade de forma que na aldeia criam se vantajem de forma financeiramente por que na aldeia só se paga*

a energia elétrica já na cidade tem que pagar água luz, telefone ou na maioria das vezes o aluguel”, há uma (des)identificação entre os valores de um e outro, uma inversão de papéis. Isso desloca o índio e o branco de seus lugares estáveis no mundo social, situando-os em um mo(vi)mento, no processo de trânsito (aldeia/cidade; passado/presente; índio/branco).

Pela não-coincidência do discurso consigo mesmo, SA5 assinala entre suas palavras, “a presença estrangeira de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso [...] relacionado a uma ‘interdiscursividade representada’- de uma fronteira exterior/interior” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193) que, por meio de um jogo de oposições “não-índio”/”índio”, “cidade”/”aldeia”, delimita as fronteiras entre si e o outro e denuncia as relações de poder.

Interpelado pela formação discursiva econômica, SA5 marca, pelos itens lexicais “vantagem”; “financeiramente”; “energia elétrica”; “água”; “luz”; “telefone”; “aluguel”, a exterioridade que o constitui e que se materializa em práticas discursivas por parte do Estado, via técnicas assistencialistas, buscando controlar os corpos, disciplinar os indivíduos, confiná-los ao espaço da aldeia, da RID.

No que se refere à dimensão espaço-temporal presente no enunciado de SA5, observamos um jogo de oposições centralizadas em torno dos advérbios de lugar “aqui” e “lá” - na aldeia/na cidade, dêiticos em que o “aqui” marca o espaço em que se situa SA5, que se configura como ponto de referência a partir do qual o sujeito imaginaria ser o “lá”, o espaço do outro.

Brandão (1998, p. 62) afirma que “a oposição espacial, no entanto, é mero artifício discursivo cuja finalidade é mostrar uma convergência de problemas”, considerando o contexto social em que vivem os povos indígenas na atualidade. O espaço físico situa-se em uma dimensão “além”, sobrepõe-se a um espaço político e econômico que é individualizado sob a sigla RID. Pelo uso das formas verbais “mora”, “moram”, “criam” conjugados no presente do indicativo, SA5 marca seu envolvimento com aquilo que enuncia, já que o tempo presente “transforma o texto numa série de asserções à primeira vista irrefutáveis e inquestionáveis” (CORACINI, 2007, p. 101).

Por meio da escritura de si, SA5 significa seu dizer pelo movimento *ex-scripta* de si para o outro e *in-scripta* do outro para si, do outro em si (*Id*, 2010, p. 24),

deixando intervir as relações de alteridade entre indígenas e brancos. SA5 deixa fluir seus desejos, angústias, vantagens e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, estudamos o processo de construção identitária de alunos indígenas de Dourados, (MS) a partir dos conceitos de segregação e resistência. Buscamos identificar as diferentes vozes, os efeitos de sentidos, as FDs, os interdiscursos e as (des)identificações que perpassam o discurso dos SA.

Ao problematizar a constituição identitária do sujeito aluno indígena por meio da escritura de si, depreendemos que, ao falar de si, da exclusão e inclusão de si, este exterioriza seus desejos, seu espaço, tempo e sentimentos, além das relações de poder. Como uma forma de confissão, SA deixa emergir, por meio da escrita, o respeito humano, a vergonha, os desejos recalcados, as reivindicações, as angústias, as denúncias, os constrangimentos, os anseios, seus sonhos e suas esperanças.

No processo de escrita, o sujeito se inscreve e, inevitavelmente, (re)constrói outros textos; na função-autor (re)inventa um novo “eu”. Movido pelo desejo de controle total, acredita ser a origem daquilo que escreve. Contudo, o *acontecimento* (escrita) é, simultaneamente, previsível e único, pois supera os anseios de um e de outro, provocando deslocamentos em si e no outro.

Por considerar as condições de produção como relevantes para a compreensão do processo discursivo, afirmamos que o discurso da EEI é considerado como parte de um processo complexo que envolve as relações de poder/saber amparado pelas instâncias de delimitação do objeto discursivo: SPI, FUNAI, *Constituição Federal*, LDB, MEC, MECA, SIL, FUNASA, *Estatuto do Índio*, CIMI, e CNBB, entre outros.

Novos campos de poder/saber passam a regulamentar a EEI, especialmente, após a *Constituição Federal de 1988* por meio de dispositivos disciplinares. Estes abrangem saberes, poderes e instituições que passam a regular a EEI via decretos, pareceres, legislações os quais legitimam a inserção do indígena no ambiente escolar e passam a circular em toda sociedade.

Esse novo campo de saber abala as instituições, transforma culturas, segrega indivíduos, instiga a inovação e a esperança, funciona como uma estratégia de sobrevivência à cultura do outro e, simultaneamente, impõe o rigor, separa os indivíduos, controla os corpos, ou até mesmo induz à falta, ao desespero, ao desejo de

completude. Por outro lado, as culturas resistem a serem totalmente encurraladas em um parâmetro nacional e oferecem oposição ao poder dominante.

Nessa perspectiva, o global deve ser visto não como uma sobreposição ao local, mas como dois lados que se complementam e, portanto, deslocam as próprias noções de centro/periferia, já que propicia reações locais que dão origem à novas práticas sociais, direcionam novas configurações culturais e identitárias, nem sempre inovadoras. O discurso, assim como a identidade, não é estável. Pressupõe um constante movimento de (re)atualizações de discursos outros que envolve vozes heterogêneas e sentidos outros.

Por considerar que o discurso e as relações de poder estão imbricados, desvelamos por meio da análise que as práticas de inserção dos indígenas à comunidade nacional produzem significados que envolvem operações de exclusão, inclusão e segregação.

No eixo I “Representações construídas a partir do olhar de si sobre o olhar que o outro projeta de si”, a análise mostrou-nos, a partir da escritura dos SA, que os sujeitos trazem por meio da memória discursiva as vozes cristalizadas no imaginário social advindas da Educação Indígena e das políticas indigenistas (SPI, FUNAI, MECA, ESTATUTO, EEI, MEC, LDB). Tais políticas concebem o indígena como marginalizado, segregado (incluído/excluído), interditado, sujo, preguiçoso, desastrado, resistente, vigiado, controlado e separado em seu dizer e em seu fazer pelo discurso outro/Outro que perpassa sua escritura.

Os SA falam a partir de uma posição social que determina o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura e são influenciados por múltiplas FDs (econômica, do preconceito, política, culturalista) que se apresentam como um espaço móvel, instável e contraditório a partir do qual o sujeito enuncia.

Imbricados à noção de FDs, desvelam-se nos dizeres dos SA interdiscursos da beleza/estética, do estereótipo, da diáspora, da pobreza, da sexualidade e do capitalismo que significam por sua inscrição na história e determinam o que SA dizem em convivência interétnica na escola, RID, igreja e cidades.

A despeito desse entremeio, verificamos que os SA confrontam-se com um total estranhamento por suas diferenças culturais e físicas nos ambientes que frequentam, sobretudo, quando se deslocam da RID à cidade para efetuarem compras. Quanto aos

procedimentos de exclusão do discurso dos SA, observou-se, nas regularidades dos discursos, que o que mais prevaleceu foi a interdição, tanto na esfera do discurso quanto na esfera do sujeito. Muitas vezes estes são impedidos, vigiados, esquecidos, e discriminados por suas diferenças e por suas maneiras de ser/viver.

Destaca-se, por meio do processo analítico, que os SA de Dourados (MS) se encontram numa região de conflitos entre sua cultura e a do branco, já que veem nessa última um meio de ascensão social movendo-se pelo desejo de completude, de ser como outro, de ter o que o outro tem. O sujeito se vê deslocado pela armadilha sedutora da globalização e pelos valores materiais do outro deixando resvalar em seu dizer um sentimento de inferioridade em relação àqueles que possuem um poder aquisitivo maior.

No eixo II “Representações construídas a partir do olhar de si sobre o outro”, o movimento analítico indica que o SA, ao se inscrever, deixa vislumbrar a alteridade, a incompletude, os deslocamentos de posições-sujeito que marcam sua heterogeneidade pela multiplicidade de vozes que perpassam seu dizer. Estas remetem ao discurso dos Movimentos Sociais, da escravidão, do colonizador, do colonizado, do Estado, da Lei e deixam emanar efeitos de sentido de violência, exclusão, repressão, proximidade entre os indígenas, inversão de papéis, separação/rejeição, vigilância, interdição, apartação social, censura, segregação e resistência.

Interpelado pela formação discursiva do preconceito, bélica e econômica, o SA denuncia o conflituoso lugar em que está inserido e que exige uma constante negociação entre seus valores e os do outro. Pelo olhar interpretativo, desvelamos nos dizeres de SA vozes híbridas advindas do interdiscurso político, jurídico, moralista, capitalista e socialista.

Tais vozes denunciam o lugar desconfortável em que o indígena está inserido, total ou parcialmente deslocado em toda parte. Deixam emergir, pelo jogo de oposições que se manifestam no fio do intradiscurso, as relações conflituosas de alteridade entre branco/índio. Ao situar-se em uma periferia de poder, SA denuncia a privação pela qual têm passado os povos indígenas na atualidade. Trata-se da carência de todos os direitos e bens da soberania nacional, pois dificilmente conseguem alcançar um cargo político e, embora tenham seus direitos legitimados pela Constituição Federal, permanece a contingência da prática.

Por outro lado, também o indígena apresenta as vantagens que o branco oferece para sua permanência no espaço da RID, como cestas básicas, casas de alvenaria, saneamento básico, energia elétrica e não pagar aluguel, dentre outros. Como estratégia de sobrevivência no meio social, SA focaliza a escola como uma das principais formas para manter sua cultura: o estudo representa para si um meio de ascensão social.

É no embate cultural entre um e outro que emergem identidades opostas. De um lado, apresenta a identidade legitimadora nacional que advém da sociedade hegemônica e dita as normas sob as quais as minorias indígenas devem se orientar, as formas como devem agir, se comportar, se vestir, os padrões adequados à normalidade, no bojo da sociedade do entorno.

De outro lado, apresenta-se a identidade de resistência, de inclusão/exclusão, advinda dos grupos minoritários que se encontram à margem do poder legitimador da sociedade. Caracteriza-se por aqueles que estão em desvantagem, em condições/posições desvalorizadas pelo grupo hegemônico. Constatase, nos dizeres dos SA, uma resistência às normas impostas pela sociedade no que tange à discriminação física, geográfica, cultural e material que os situam em uma nova periferia (território) de poder.

Nessas complexas relações de poder, a globalização é um fator divergente no que tange à questão identitária dos povos indígenas, considerados grupos minoritários: desloca os indígenas de seu lugar *(in)(es)tável* no mundo social, segrega aqueles cujos valores se diferem dos valores da sociedade nacional, aqueles que são desiguais, diferentes e os situa na experiência desconfortável e perturbadora do *entre-lugar, entre-línguas, entre-culturas*.

No exercício da escritura de si, clivado pelo inconsciente e atravessado pela linguagem, SA se constitui no/pelo espelho do olhar do outro, em um constante movimento de (des) identificações entre sua cultura e a do outro. Assim, SA - que anda na moda, pratica esportes como futebol, basquete e atletismo, toca bateria e violão, estuda computação, deseja ingressar para a carreira militar, vai para a escola, convive com a diversidade étnica (Guarani, Kaiowá, Terena, branco/mestiço), frequenta a igreja, mora na aldeia, faz compras na cidade e comercializa artesanatos, vem desnudar a heterogeneidade camuflada nas relações sociais do sujeito contemporâneo.

Pela não-coincidência do discurso consigo mesmo, observamos na (in)(e)scritura dos SA um entrecruzamento de discursos outros/Outros que remetem a um exterior discursivo e denunciam pela materialidade linguística os conflitos entre indígenas e brancos no decorrer dos tempos. Pela denegação, a análise dos dizeres dos SA aponta para uma voz afirmativa advinda do interdiscurso e que acusa aquilo que está recalcado no sujeito na forma de uma presença/ausência do Outro que marca no discurso o *não-um*, denunciando a alteridade que o constitui. Pelo olhar interpretativo, pudemos rastrear o desejo dos SA de camuflar as situações de discriminação e preconceito que vivenciaram durante suas trajetórias na tentativa ilusória de negar o Outro/outro que os constitui, perpassado pelos *esquecimentos nº 1 e nº 2*.

Ao situar-se no cenário de mudanças rápidas e constantes, o indígena dificilmente consegue se adaptar às exigências do mundo contemporâneo e, portanto, sua identidade constitui-se historicamente em constante movimento de (des)identificações - ser/não ser índio; ser/não ser igual/diferente; ser/não ser discriminado; ser/não ser incluído/excluído - em busca de sua valorização como indígena, sem deixar de sê-lo.

Nesse jogo, ora os SA (des)identificam-se com seu grupo, sua cultura, ora (des)identificam-se com os valores do outro, com a cultura do outro, desejam ser como o outro é, ter o que o outro tem, ser o que o outro é. Faz-se ouvir o discurso histórico da humanidade, em que as diferenças se dão no plano da cultura: cada etnia possui uma forma distinta de cultivar sua personalidade. O índio não é mais o índio da literatura, da história. Ele é uma mistura de culturas, heterogêneo, atravessado pelo desejo de consumo que impera na sociedade globalizada.

Trata-se de um jogo consideravelmente complexo, uma vez que os SA se encontram em um momento de trânsito entre passado e presente, exclusão e inclusão, aldeia/cidade/escola. Suas identidades estão em movimento, oferecendo uma forma parcial de identificação já que a EEI oferece novas formas de subjetivação ao indígena, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosas entre si e o outro.

Dada as condições de produção dos discursos dos SA, enfatizamos também a importância do discurso de (SE) que influencia na constituição de suas subjetividades. Preocupados com o respeito à diversidade étnica, realizam projetos no intuito de preservar as culturas locais, para que índios e brancos se respeitem nos espaços que

frequentam, contribuindo para a construção de novas subjetividades. SE colaboram para a constituição de alunos obedientes às suas técnicas, crenças e cultura, de modo a favorecer a segregação e a homogeneização dos indígenas no ambiente escolar.

Emergem, portanto, identidades construídas pela diferença, pela contradição que, simultaneamente, se apresentam como identidade legitimadora, de resistência e de exclusão. Pelos *nós* aqui desatados, comprovamos nossa hipótese de que há, nos dizeres dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, marcas de discriminação social que, desde a colonização, integram o processo identificatório dos povos indígenas em um contexto sócio-histórico repleto de conflitos e contradições, marcado por anos de opressão, marginalização, preconceito e estigmatização social.

Em suma, SA, na escritura de si não fala apenas de si, mas (re)inventa o seu “eu” a partir da imagem que o outro tem de si, da imagem que faz de si e da imagem que ele tem do outro. Por considerar que as formações imaginárias são oriundas do modo como as relações sociais se inscrevem na história, sempre envoltas em relações de poder, destacamos que o branco permanece no imaginário de SA como excludente, (in)desejado, preconceituoso, discriminador, superior, normal e opressor. Por outro lado, SA se representa como rejeitado, apartado, ignorado, barrado, negado, resistente, discriminado, excluído, diferente, inferior, segregado, oprimido, violentado e censurado. Pelo mecanismo da antecipação, SA traz uma configuração de si pelo outro como (in)(ex)cluído, perturbador, estranho, diferente, sujo, pobre, anormal, ignorante e selvagem.

Analisar o *acontecimento* do discurso e as irrupções de sentido que afligem os sujeitos da pesquisa permitiu-nos percorrer caminhos, analisar na materialidade linguística os discursos em que se fundamentam e que constituem a subjetividade dos sujeitos na e pela linguagem, que, afirmamos, será sempre híbrida, heterogênea, atravessado pelo Outro e outro (s). É no processo de inclusão/exclusão do indígena à sociedade nacional que os sentidos deslizam e emergem pontos de (des)identificação do sujeito que ora se vê segregado, ora resistente aos valores instituídos pela sociedade.

Os sentidos produzidos nos textos remetem a processos de subjetivação na relação do SA consigo mesmo que exterioriza o que está dentro numa associação com o fora, já que na convivência interétnica tenta preservar sua cultura e construir uma vida em comum com a cultura do branco. Nestes termos, a pesquisa tem relevância ao

colocar em cena a problematização da inclusão do SA à Escola Municipal Francisco Meireles e possibilitar a reflexão sobre o respeito à necessidade e à diversidade étnica de um e outro.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Juliana Marques de Matos. *O Indígena Guarani de Dourados (MS): mídia, representação e discurso*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, MS.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Tradução de Celeste M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, IEL/Unicamp, 1990, p. 25-42.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Mjkhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTOTE, Maria Luceli Farias. *Discurso, mito e história: aspectos da construção da identidade do povo parsi*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, MS.

BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Editora: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: DF. Brasil, MEC/SEF, 1998.

_____. *Parecer nº 14/99*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. *Resolução nº 3/99*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Deliberação CEE/MS N° 6767*. Conselho Estadual de Educação. Campo Grande, 2002.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, secretaria- Geral da Mesa, 2003. 221 p.

_____. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). 2009, p. 146-147. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/93675484/1278709556-Relatorio-de-Violencia-Contra-Os-Povos-Indigenas-No-Brasil-2009-2>>. Acessado em: 07 de janeiro de 2013. 22h30min.

_____. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). 2010, p.146-147. Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1309466437_Relatorio%20Violencia-com%20capa%20-%20dados%202010%20%281%29.pdf. Acessado em: 07 de janeiro 2013. 24h26min.

_____. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). 2011, p. 146-147. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/CNBB/Relat.pdf>>. Acessado em: 07 de janeiro 2013. 2h20min.

_____. *Parecer CNE/CEB n°: 13/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: DF. Diário Oficial da União de 15/6/2012, Seção 1, pág. 18, 2012. Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/Docs_atos_normativos/parecer-cne-ceb-no-13-de-10-de-maio-de-2012>. Acessado em: 17 de Janeiro de 2013. 15h40min.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. 2 ed. ver. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. Identidade Étnica, Identificação e manipulação. In: *Sociedade e Cultura*. v. 6. n. 2 (jul./dez. 2003)-Goiânia: Departamento de Ciências Sociais, SCHS/UFG, 2005, pp. 117-132.

CARDOSO, Silva Helena Barbi. *A questão da referência: teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CARDOSO, Valéria Faria. *Aspectos morfossintáticos da língua Kaiowá (Guarani)*. Campinas: [s.n.], 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação*. Economia, sociedade e cultura. Trad. Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO MEIRELES. Censo Escolar/INEP 2011. Qedu.Org.br. Disponível em:<<http://www.qedu.org.br/escola/257000-em-francisco-meireles/contextoescolar>>. Acessado em: 07 de janeiro de 2013. 16h15min.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas/ Chapecó: Editora Unicamp/Argos, 2003, p. 97-115.

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

_____. Discurso e escrit (ur) a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escrit (ur) a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.17-50.

_____. Aspectos metodológicos e Análise do Discurso: migrantes em situação de rua, entre a Hos (ti) pitalidade e a anulação de si. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dioneia Motta; CHIARETTI, Paula. *A Análise do Discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 165-175.

DE PAULA, Luís R.; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. *Mapeando políticas públicas para os povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011.

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

ESTATUTO DO ÍNDIO. Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 277 p.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. Escrita de si. In: *O que é um autor?* Tradução de Antonio F. e Edimundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France. Trad. Maria Emantina Galvão. - São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Escrita: (re) construção de vozes, sentidos, “eus”. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escrit (ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.51-65.

GIROTTTO, Renata Lourenço. Balanço da educação escolar indígena no Município de Dourados. *Tellus*. Campo Grande-MS. nº 11, out. 2006, p. 77-103.

_____. A Missão Evangélica Caiuá e a Educação Escolar para os indígenas da Reserva de Dourados e Aldeia do Panambizinho de 1928-1968. *Fronteiras*. Dourados, MS. v. 12, nº 21, jan./jun. 2010, p. 125-150.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: o sentido e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama. *Análise do Discurso*: entornos do sentido. Araraquara: Laboratório Editorial/Acadêmica, 2001, p. 9-34.

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

_____. Um estudo discursivo de textos produzidos por alunos indígenas: identidade e exclusão. In: GUERRA, Vânia Maria Lescano; ENEDINO, Wagner Corsino; NOLASCO, Edgar César. *Estudos Linguísticos*: diversidade e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 31-45.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HISTÓRIA DA IGREJA PRESBITERIANA DE DOURADOS. O homem que sumiu por 8 meses. Disponível em: <http://www.ipbdourados.com.br/nossa-igreja/historia.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2012. 13h15min.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Redação GD News. Censo, 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 de junho de 2011. 12h30min.

LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. *Imagem do índio: discursos e representações*. 2003. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, SP.

_____. *Discurso indígena: aculturação e polifonia*. Dourados. Editora: UFGD, 2009. 232p

_____. *A Imagem do índio: discursos e representações*. Dourados: Ed. UFGD, 2012. 318 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília, DF.

MACIEL, Nely Aparecida. *História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)*. Dourados: Ed. UFGD, 2012. 210 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da Enunciação: Dominique Maingueneau*. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Peres de Souza e Silva. Curitiba, Paraná: Criar Editora, 2006.

MARCHEWICZ, Rosa Maria Santana. *Com a palavra, índias e índios: uma introdução ao estudo das representações no mundo terena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Câmpus de Três Lagoas, MS.

MIQUELETTI, Eliane Aparecida. *Os casos de desnutrição infantil indígena e a mídia: constituição de imagens e de sentidos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, MS.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREL, Cristina Massadar. Índios no Brasil: Longa trajetória de contatos. In: *Almanaque Histórico Rondon: a construção do Brasil e a causa indígena*. (Org.) MOREL, Cristina Massadar; MOREL, Marco. Brasília: Abravideo, 2009, p. 28-47.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio. Hilário. Currículo, diferença e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n 1, p.113-132, jan/jun 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NINCAO, Onilda Sanches. *“Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o sapo”*: identidade, bilinguagem e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Campinas, SP.

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

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. Análise Automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani. et. al. 3 ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997, p. 61-105.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani. et. al. 3 ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997, p. 311-318.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. *et al. Papel da Memória: Tradução e introdução de José Horta Nunes*. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

_____. (1938-1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi- 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PORTO, Alessandra Manoel. *A língua e a linguagem como representação identitária para professores Terena, região de Aquidauana-MS*. 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmpus de Três Lagoas, MS.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: "será o letrao ainda um dos nossos?"*. 2002. 185.p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS.

SANTANA JUNIOR, Jaime Ribeiro. Produção e Reprodução Indígena: o vir e o porvir na Reserva de Dourados. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, V. 5, nº 9, p. 203-236, fev., 2010.

SAWAIA, Bader B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-13.

_____. Identidade - Uma ideologia separativista? In: SAWAIA, Bader B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119-127.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart & WOODWARD, Kathrin. *A produção social da identidade e da diferença*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Marilze; SANTOS, Ludoviko Carnaciali. Crenças e atitudes linguísticas de indígenas de Dourados-MS. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, nº 44, jun, 2012, p. 117-134.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005)*. Dourados. Editora: UFGD, 2006.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. “*O que interessa saber de índio*”. Um estudo das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas de MS. 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS.

VIEIRA, Juliane Ferreira. *Uma análise crítica das relações de poder no gênero relatório: o caso dos Kaiowá da Aldeia Panambizinho*. 2007. 126 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Três Lagoas, MS.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 16-26.

ANEXOS

ANEXO A

MEMORIAL DESCRITIVO

E é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir, que ele se singulariza. É no exato momento em que se submete às expectativas do outro - ou talvez por isso mesmo-, que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes de subjetividade que se diz: escapam representações, desejos, inconscientes e abafados [...]. (CORACINI, 2007, p. 24).

Falar de si não se restringe ao eu, mas também ao outro, uma vez que, segundo Authier-Revuz (1990), não somos puros; usamos sempre palavras que não são nossas, mas dos outros. Assim, falar de minha formação acadêmica me faz buscar, por meio da memória discursiva, os acontecimentos, os interdiscursos dos outros, do Outro que me constituem e, portanto, as formações discursivas advindas daquilo que sou: mulher, esposa, filha, mãe, professora, pesquisadora, aluna, dona do lar... E é desses lugares que passo a falar agora.

Minha trajetória no Mestrado teve relação com o trabalho de conclusão da Graduação em Letras realizado em 2007 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Nova Andradina. Período em que, para a realização dos estágios e da pesquisa monográfica no curso, passei a frequentar a E. E. Dr. Martinho Marques em Taquarussu (MS).

Influenciada pelo projeto do Ministério de Educação (MEC) de inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, propus-me participar, por um período de seis meses, de aulas de inglês nas diversas turmas das séries finais do ensino fundamental e médio. O objetivo era observar como se desenvolviam as aulas de Língua Inglesa, com que frequência os professores utilizavam os recursos tecnológicos disponíveis e como era a interação dos alunos e professores com as ferramentas midiáticas. Utilizei-me de diário de bordo e questionário aberto aplicado aos professores. Dessa forma, os dados, analisados da perspectiva da Linguística Aplicada, compuseram minha monografia, intitulada “As crenças dos professores de Língua Inglesa com relação ao uso das TICs”, para cuja conclusão contei

com as professoras Marilze, Silvana e Sirlei, que ministravam as aulas de inglês na ocasião e a quem agradeço aqui.

Em 2007, participei do “I Encontro de Análise do Discurso: limites e perspectivas”, realizado entre os dias 2 e 4 de maio de 2007 e promovido pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina (MS), e apresentei comunicação “A produção escrita e gramática”. Foi a primeira vez que ouvi falar nos estudos do discurso, pois, na matriz curricular do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Nova Andradina, até 2007, não havia a disciplina Análise do Discurso, que foi incluída na proposta curricular no ano posterior.

No mesmo ano, apresentei a comunicação “A revolução dos bichos” no I Encontro Sul-mato-grossense de Formação de Professores de Língua Inglesa, realizado nos dias 30 e 31 de março de 2007, promovido pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina (MS). Também participei do Evento de Extensão “Ciclos de Estudos sobre Indisciplina Escolar” (como organizadora), realizado no período de 20 de agosto a 10 de setembro de 2007, promovido pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina (MS).

Em 2008, pela nova aproximação com as professoras Marilze e Silvana, recebi o convite para participar do grupo de estudos em Análise do Discurso realizado na UEMS pelo Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, mas, em decorrência da falta de tempo, não me foi possível participar.

Em 2009, as colegas falaram-me sobre a possibilidade de inscrição como aluna especial no Mestrado, o que me proporcionaria conhecer melhor o trabalho que poderia vir a realizar. Além do mais, era uma forma de unirmos o útil ao agradável, pois uma acompanharia a outra. Foi assim que entrei nessa aventura, encarando uma rotina de muito estudo, disciplina e viagem semanal por uma distância de 600 km. No segundo semestre, fiz então a inscrição como aluna especial na disciplina “Análise do Discurso: os discursos da informação”, ministrada pela Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra, que seria minha futura orientadora.

Cursar a disciplina proporcionou-me inúmeras reflexões. Desloquei-me por completo: nunca uma disciplina, nos cursos que fiz anteriormente (Letras-Habilitação Português/Inglês, Normal Superior-Habilitação na Educação Infantil e Séries Iniciais e

Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional), tinha mexido tanto comigo. Às vezes não sabia se era por causa da professora ou da disciplina. Tudo que olhava era, para mim, objeto de análise. Até mesmo nos cafezinhos, nos almoços com as amigas, ao assistir a uma novela, um jornal, um programa, em casa, no local de trabalho, a disciplina virava brincadeira e remetia-me a Patrick Charaudeau, Michel Foucault, Maria Rosário Gregolin, Zygmund Bauman, Fredric Jameson, Maria José Coracini, entre outros, com concepções teóricas sobre “efeitos de poder”, “efeitos de verdade”, “acontecimento”, “ordem do discurso”, “identidade”, “globalização”, “cultura”, e “mídias”.

A cada encontro com o aglomerado de leituras orientadas pela professora, que a cada aula dedicava um tempo para que deixássemos nossas contribuições, fomos nos constituindo. Cometendo equívocos, é claro, afinal de contas é por meios dos deslizes, dos equívocos que o sujeito se constitui. E de um deslize ali, outro aqui, tive a ousadia de tentar trazer para a Análise do Discurso os discursos proferidos pelos professores em suas aulas de inglês. O objetivo era problematizar a constituição identitária do sujeito-professor que se vê exposto a mudanças bruscas, sobretudo no que se refere à integração das TICs, que parecem submetê-lo a uma gama de discursos que têm o papel de dizer quem ele é, sob uma ótica da vida social, cultural, múltipla, diversificada e fragmentada.

Como professora e pesquisadora, percebia poucas pesquisas sobre subjetividade do sujeito, formação de professor e utilização das tecnologias no ensino/aprendizagem. A partir deste motivo de minha preocupação, resultou o artigo “Análise do discurso: a influência das TICs na constituição identitária do professor de Língua Inglesa”, uma vez que a disciplina tratava dos discursos da informação que já pesquisara na graduação. No semestre, também participei do “V Seminário de Estudos da Linguagem” e da “Oficina Michel Foucault e seu método arqueogenealógico”, realizados nos dias 5, 6 e 7 de outubro de 2009, promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Câmpus de Três Lagoas-MS.

Em 2010, com medo de sair de cena, de me sentir fora da ordem do discurso, cursei, também como aluna especial, no primeiro semestre, a disciplina “Estudos Sintáticos”, ministrada pelo professor Edson de Souza. Por meio das teorias de Maria Helena de Moura Neves, Miriam Lemle, Halliday, entre outros estudiosos, a disciplina

me proporcionou várias reflexões sobre a prática de sala de aula e sobre o porquê de estudar gramática.

Como trabalho de conclusão da disciplina, mais uma vez tomei como objeto os recursos tecnológicos que estavam sendo inseridos nas escolas para serem utilizados pelos professores. Afinal de contas, o meu olhar para as teorias era sempre feito dos vários lugares, como professora, aluna e pesquisadora. Como professora, pensava no modo de “aproveitar” a linguagem utilizada por nossos alunos (linguagem coloquial, informal) nos *sites*, *blogs*, *MSN* e *orkut* para ensinar a linguagem formal. Como esses usuários da língua se comunicam eficientemente? Como podíamos utilizar os recursos tecnológicos na transmissão de conteúdos?

Surgiu assim a ideia de trabalhar com o MSN, com recortes de discursos dos adolescentes, verificando os padrões de escrita para compreensão das mensagens em determinado contexto, por determinado meio. No contexto de sala de aula, entrevistei a professora de português desses adolescentes, na tentativa de compreender o quanto a linguagem virtual tinha influenciado o desempenho dos alunos nas aulas de português. Desse olhar resultou o artigo “Linguagem da internet: MSN em questão”, em que defendia a premissa de que a incorporação de novas tecnologias no campo do ensino traziam consequências tanto para a prática docente quanto para os processos de aprendizagem, pois permitia-me novas maneiras de ler e escrever, sendo às vezes uma ameaça à escrita padrão (do português).

Ainda nesse semestre, apresentei duas comunicações em diferentes eventos de que participei. A primeira, “Linguagem da Internet: MSN em questão”, no dia 23 de setembro de 2010, no “V Seminário de Pesquisa do Mestrado em Letras e V Semana de Letras”, promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Curso de Letras-Português/Inglês/Espanhol/Literatura, no Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A segunda, “Análise do discurso: a influência das TICs na constituição identitária dos professores”, ocorreu no “II Encontro em Análise do Discurso: discursos sobre identidade”, realizado entre os dias 7 e 9 de abril de 2010 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS).

No segundo semestre, fui aconselhada a não cursar disciplina e a estudar as teorias discursivas. É válido dizer que, movida pela docência e por já estar trabalhando

com discursos sobre as tecnologias, passei a elaborar, para o processo seletivo do Programa, um projeto sobre a constituição identitária do professor em face da inserção tecnológica no contexto de sala de aula. Foi assim que, no processo seletivo de 2011, fui aprovada e, para minha satisfação, tive como orientadora a primeira professora com quem tive aulas na UFMS: a Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra.

Depois da inserção no Mestrado, vem o desenvolver da pesquisa, surgem os problemas, entre os quais se encontra a escolha certa do tema. Muitos questionamentos, oriundos de leituras propostas nas disciplinas cursadas no Mestrado, em 2009/2010, como aluna especial, e em 2011, já como aluna regular e das participações nos eventos que envolveram a linha de pesquisa, vieram à tona.

Em 2011, no primeiro semestre do curso, cursei três disciplinas: Análise do Discurso, Tópicos em Semântica e Pragmática, e Leitura Orientada. Só para efeito de análise foi-me solicitada a leitura, resenha e seminário da obra *O local da cultura*, de Bhabha (1998). Nossa! foi um susto! Para começar, a professora Claudete me disse: “muitos pesquisadores o criticam, mas, para criticar, é preciso ler. É difícil”. Mas logo veio o conforto das palavras de meu amigo Wellington: “Ninguém falou que ia ser fácil”. Fui a cada dia desvendando cada parágrafo, frase, às vezes nenhuma palavra...

Só sei que alguns conceitos ficaram em minha memória. Construimos nossa identidade em um constante movimento, em que “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e de identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19). E a linguagem é uma forma de ação, intimamente ligada às instituições, que, ao acionar certas convenções, regulam as relações entre os sujeitos, atribuindo-lhes um lugar, não lhes permitindo dizer o que quiser em qualquer lugar!

Impulsionada pelas leituras realizadas, pesquisas desenvolvidas, trabalhos realizados pela minha orientadora sobre os índios e pela proposta de pesquisa que foi sugerida por ela com a temática indígena, optei por estudar o processo de construção identitária de alunos indígenas de Dourados (MS). No período, produzimos - aqui já não posso falar no singular - dois artigos com a temática indígena: “Um olhar discursivo sobre os alunos indígenas de Dourados (MS)”, na disciplina Análise do Discurso, e “A construção do *ethos* discursivo de educadores indígenas em convivência interétnica”,

em coautoria com a também mestranda Maria Francisca Valiente, na disciplina Tópicos em Semântica e Pragmática.

No segundo semestre, cursei duas disciplinas: “Linguística Aplicada I”, com a professora Guerra, e “Tópicos de gramaticalização”, ministrada pelos professores Souza e Penhavel. As disciplinas remetiam-me, mais uma vez, à pesquisa que vinha realizando sobre a formação de professores, no campo da Língua Aplicada, e nesse momento pude, por meio das teorias da gramática normativa, da teoria funcionalista e da linguística, lançar um olhar para as práticas educacionais, o que me permitiu a elaboração de dois artigos: “Representações e deslocamentos na formação do professor frente às TIC’s” e “A relação saber/ poder no documento Carta de apresentação do SAEMS-2011”, este em coautoria com Maria Francisca Valiente.

Nesse entremeio, escrevi uma palavra ali, outra aqui sobre a pesquisa, mas graças aos puxões de orelha, dos não, das palavras ditas ou não ditas da orientadora, dos colegas, dos professores, a cada mês fui desvendando o *córpus* de análise. Vai para teoria, vai para as condições de produção, vai para o *córpus*, volta para a teoria, volta para o *córpus*... Foi mesmo uma aventura. E por falar em aventura, não poderia deixar de mencionar a importância da Prof^a. Dr^a. Maria José Coracini, docente do IEL-UNICAMP para minhas reflexões, uma vez que, segundo ela, o outro nos constitui. E no caso de nossa pesquisa, o indígena não é o indígena da história, não é o indígena da literatura; é o indígena de agora, sob uma nova configuração, pois está inserido em outro contexto histórico, que o estimula a novas identificações.

A palavra “identificação” também passou constantemente a fazer parte de meu vocabulário e, identificando-me e (des) identificando-me com alguns eventos, apresentei o trabalho de conclusão da disciplina Estudos Sintáticos, “Linguagem da Internet: MSN em questão”, durante o III SELL- Simpósio Internacional Linguísticos e Literários da UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba (MG), entre 11 e 13 de maio de 2011.

Também apresentei a comunicação “A construção do *ethos* discursivo de educadores: convivência com diversas etnias”, juntamente com a mestranda Maria Francisca Valiente, no II Seminário de Bilinguismo, Discurso e Política Linguística e I Jornada Internacional de Estudos de Linguagens, que ocorreu entre os dias 17 a 19 de agosto de 2011 na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD). Foi essa “aventura” que possibilitou meu primeiro contato com a aldeia Jaguapiru, com os índios e com alguns estudiosos da questão no País, como Terezinha Maher.

No II Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), realizado entre os dias 24 a 26 de agosto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas (MS), de cuja organização participei, apresentei alguns dados preliminares do trabalho de pesquisa “Segregação e resistência: um olhar discursivo sobre os alunos indígenas de Dourados (MS)”.

Reapresentei o trabalho de pesquisa “Segregação e resistência: um olhar sobre os alunos indígenas de aldeias urbanas de Dourados (MS)” na Sessão de debate “Estudos Linguísticos”, durante o VI Seminário de Pesquisa, no dia 28 de outubro de 2011, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, Câmpus de Três Lagoas (MS). No debate, obtive sugestões que foram essenciais para a realização da pesquisa. No mesmo mês, participei do IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso, realizado no período de 1º a 4 de novembro de 2011, pela Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED), na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. No congresso, conheci os nomes mais importantes das academias em âmbito mundial, refleti um pouco mais sobre as teorias do discurso e conheci os trabalhos que estão sendo realizados no mundo.

Além disso, em 2011 participei como ouvinte de algumas bancas de defesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (MS), como: “Entre o interesse do público e a verdade científica a violência contra a criança”, de Heloisa Lescano Guerra; “Violência discursiva na/da escola”, de Silvana Aparecida Bastos Vieira, e “O indígena guarani de Dourados (MS): representação e discurso em o progresso e folha on-line”, de Juliana Marques de Matos Amorim.

Em 2012, o meu percurso acadêmico foi muito gratificante. No período de 14 a 16 de fevereiro de 2012, participei do III Simpósio e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, promovido pelo programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - IEL (UNICAMP) e Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, em que reapresentei meu trabalho de pesquisa “Segregação e resistência: um olhar discursivo sobre os alunos indígenas de Dourados (MS)”. Também participei da 2ª JIELD - Jornada Internacional dos Estudos do Discurso realizado na UEM - Universidade

Estadual de Maringá/PLE – Programa de Pós-graduação em Letras, com a apresentação do trabalho de conclusão da disciplina Linguística Aplicada, “Representações e deslocamentos na formação e atuação do professor frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”.

Também importam à minha constituição, discussões disseminadas na apresentação desta pesquisa no ano de 2012 no VI Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), no IV Colóquio Regional no Brasil da Associação Latino Americana de Estudos do Discurso (ALED) realizado em Campo Grande (MS): UFMS e no VII Seminário de Pesquisa promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, Câmpus de Três Lagoas (MS).

Embora ainda com receio de algumas teorias, publiquei alguns resumos e artigos completos em anais e periódicos, como: “Segregação e resistência: um olhar discursivo sobre os alunos indígenas de Dourados (MS)”, na revista *Ave Palavra* do Curso de Letras da UNEMAT - Alto Araguaia, 2011; “A construção do ethos discursivo de educadores: convivência interétnica”, juntamente com Maria Francisca Valiente, na *Revista e-escrita* do Curso de Letras da UNIABEU – Nilópolis, 2011; “A relação poder/saber no documento Sistema de Avaliação do Estado de Mato Grosso do Sul-SAEMS-2011”, em coautoria com Maria Francisca Valiente, na revista *Travessias Interativas do Curso de Letras da UNIESP* (União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo) - unidade de Ribeirão Preto, 2012; “Representações e deslocamentos na formação e atuação do professor frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”, nos Anais da 2º JIELD - Jornada Internacional de Estudos do Discurso e 1ª EID - Encontro Internacional da Imagem em Discurso e na revista *Interletras*, Qualis Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN em Dourados, ambos em 2012.

Também somamos reflexões disseminadas em 2012 na disciplina “Políticas Linguísticas”, ministrada pela professora Onilda Sanches Nincao. A princípio, não entendia em que a disciplina poderia me ajudar, mas, no decorrer da dissertação, paralelo à realização da disciplina, via cada vez mais uma intrínseca relação com a minha pesquisa, pois a questão da linguagem não tem fronteiras e, no caso do indígena, as políticas linguísticas implantadas no Brasil e no mundo têm sido responsáveis pelo modo como os índios vêm sendo representados no decorrer da história.

Nesse entremeio, movida pelo desejo do saber, de me tornar inteira, lecionei, pesquisei e estudei. Não tive a oportunidade de me afastar do cargo de docente para me tornar bolsista, por isso minha batalha tornou-se um pouco diferente dos demais alunos do Programa. Mas tudo concorreu para que eu chegasse até aqui, ultrapassasse os limites físicos e geográficos, questionasse e tivesse de correr e parar... Afinal de contas, nunca vamos estar satisfeitos, completos; haverá sempre deslizes.

ANEXO B

REDAÇÕES ESCOLARES - SUJEITO ALUNO (SA1, SA2, SA3...)

Textos de SA1(Terena)

Texto 1

MINHA BIOGRAFIA

§1 Eu sou.....e nasci no dia 20/12/1996 eu moro na aldeia Jaguapiru minha mãe é índia Terrena e meu pai é Baiano minha mãe tem uma mini mercearia e o meu pai trabalha na roça, agora ele está afastado do trabalho pelo problema de visão. Os meus pais se chamam dona.....e..... e eu tenho 5 irmãos e 6 comigo eu tenho 12 sobrinhos quase todos eles estudam.

§2 Eu na idade deles não tinha quase nada mas eles tem que valorizar o que tem.

§3 Com 6 anos eu comecei a estudar na 1º série, logo que já não sabia ler muito bem. No 8º ano eu ganhei o 3º lugar da corrida do foguinho, depois nós fomos na UFGD ver uns quadros dos artistas de Mato Grosso do Sul...

§4 Agora estou no 9º ano, espero que consigo passar mais um degrau para acabar o ensino fundamental e esse ano tem formatura para nós.

Texto 2

A REALIDADE

§1 Nos tempos atuais onde vivo, vivo sem forte preconceito porque minha aparência é de não-índia, não que eu não queira ser índia, também sou mestiça, meu pai é Baiano e minha mãe é índia Terrena.

§2 E eu me relaciono bem com os não-índios eles não tem preconceito a mim. Eu sei também que essa não é a realidade de muitos índios do Brasil.

§3 Quando eu vou para a cidade eles me tratam muito só que eles não sabem que eu sou índia.

§4 Uma menina estava conversando comigo ai ela me perguntou aonde eu estudava ai eu falei que era na Escola M. Francisco Meireles e ela falou que nunca tinha ouvida nessa escola ai eu fiquei meio sem jeito e falei que era aonde ficava eu falei que era na Aldeia Jaguapiru e ela saiu de perto de mim rapidinho depois ela voltou meio sem jeito ai sai também de perto dela.

§5 Eu acho que os adolescentes não-índios eles são: filinhos de papai, rebeldes e outras coisas sobre eles. Bom vou ficando por aqui meu amigão, professor, eu já falei de tudo que eu acho sobre o preconceito sobre nós indígenas.

Textos de SA2 (Guarani)

Texto 1

EU SOU...

§1 Conserteza não oque as pessoas falam. Sou apenas uma menina de 13 anos e dez meses, no mês de abril faço mais um ano de vida.

§2 Neste ano de 2010 faço o 9º ano do ensino fundamental; e não há como eu reprovar um ano, porque até hoje nunca reprovei, e também porque é meu dever ser aprovada pois estou muito ansiosa para fazer o 1º ano do ensino médio.

§3 Nesta semana eu e minha sala fizemos um argumento sobre nós alunos da sala, cada um dava sua opinião. Muitos me chamaram de inteligente, ou seja, 90% das opiniões.

§4 Sim, eu me acho inteligente, mas apenas na sala de aula, porque fora da sala sou mais desastrada, e também esquecida.

§5 Não sou muito boa em ciências mas pretendo fazer ciências biológicas, mas estou em duvida entre medicina e veterinária também.

§6 Adoro animais!!!

Texto 2

ADOLESCENTES INDÍGENAS

§1 Ser adolescentes já é um problema, agora imagina ser um adolescente indígena é muito difícil, mas para aqueles que não tem condições econômicas, são bastante rejeitados pela sociedade dos não-indígenas, principalmente daqueles que são de classes altas.

§2 Como as condições são as mínimas os adolescentes muitas vezes não tem uma roupa para vestir, ou apenas uma roupa rasgada ou suja, são ignorados ou até vigiados por seguranças em lojas, supermercados, restaurantes, etc.

§3 Eu tenho muitos amigos não-indígenas e não sofro nenhum preconceito relacionado a minha sociedade indígena, alias nós não vemos diferença nenhuma. Também fico muito feliz porque em minha escola há índios e não-índios, nos relacionamos muito bem, pelo menos eu acho.

§4 E já reparei que o racismo e o preconceito estão cada vez mais camuflados, podemos ver que já temos vereadores índios, e também já tivemos um deputado indígena (Mário Juruna que foi assassinado tentando lutar pelos direitos dos índios).

§5 Mas eu acredito que isso vai mudar e um dia não haverá mais preconceito e o tal racismo entre os índios, não-índios, negros, etc.

§6 E nós adolescentes um dia estaremos lá, lutando em amor ao nosso povo.

§7 Adolescentes indígenas lutemos por nosso povo!

Textos de SA3 (Guarani)

Texto 1

Quem sou eu?

§1 Eu sou um garoto muito bagunseiro, as vezes um pouco quieto.

§2 Tenho muitos amigos. Eu até tenho um apelido.....eu já me acostumei, na minha sala todo mundo me chama pelo meu apelido.

§3 Meus amigos são muito legais.

§4 Meu sonho é ser um médico formado para atender meu povo.

§5 Gosto muito de estudar minha aula preferida é aula de ingles.

§6 Antes de eu me formar a doutor quero servir o exército brasileiro.

§7 Quando eu vim para essa escola eu tinha 8 anos, hoje tenho 14 anos.

Texto 2

O PRECONCEITO NA ALDEIA

§1 Hoje em dia os adolescentes indígena, sofre muito preconceito fora das aldeias, eu acho que nesse tempo atuais os índios sofre por causa da sua cor e seu modo de viver e de se vestir etc.

§2 Nos tempos de hoje os relacionamento dos não-índios com o índio são normal na escola. Tem vários que tem amigo não-índio.

§3 O preconceito também atrapalha muito índio que querem trabalha fora da aldeia. Por exemplo nos primeiros emprego.

§4 Na minha opinião o preconceito não tá só nos brancos mas sim nos próprio patrício. Tem muito índio que tem um pouco mais de estudo se sente lá em cima. Só por que tem um salário mais alto se sente o bamba.

§5 Os índios não tem liberdade nem pra fazer suas próprias compras nos super mercado sempre tem alguém vigiando em caso de robo.

§6 Os índios sempre sofreu o preconceito e na maioria dos índio já se acostumaram com essa realidade. O preconceito já causou muitas morta em índio adolescente. Mas ninguém consegue explicar.

§7 Em fim, os índios sempre sofreu grandes preconceitos, quer dizer não só dos índio, mas também os negros.

Textos de SA4 (Guarani/Terena)

Texto 1

MINHA BIOGRAFIA

§1 Meu nome é.....

§2 Eu nasci em 1992, fui considerado cidadão somente aos sete anos, foi quando finalmente pude estudar, com oito anos fomos morar em Naviraí, voltei aos 13 anos para Dourados estudei na cidade. Aos 14 anos finalmente me matriculei nessa escola.

§3 Quando fiz quinze anos meu padrasto separou da minha mãe, ai minha luta para sobrevivência começou.

§4 Aos 16 anos fui morar com meus tios ia pra-lá e prá-cá, reprovei na escola briguei com minha mãe, quase morri, mas consegui e aqui estou.

§5 Aos 17 anos ainda avia problemas, mas eu continuava estudando, no meio do ano sofri um acidente, a morte estava outra vez me visitando, parei de estudar achando que ia conseguir trabalhar mas meu documento estava tudo errado reprovei dinovo.

§6 Esse ano fiz 18 anos voltei estudar e quero continuar até o fim. E qui si foda os problemas.

Texto 2

AVA ADOLESCENTE

§1 Muitos adolescente não-índios acham que nossos modos podem ser diferentes dos seus, mas eles estão errados porque somos iguais a todos em quase todos os sentidos. Nesse tempo de preconceito até podemos sofrer preconceitos por alguém mas percbem que não somos diferentes de ninguém.

§2 Fora da aldeia os adolescentes indígenas se sentem diferente mas logo se acostumam, já na aldeia eles ficam em casa, fazem tudo que um adolescente faz, jogam bola, assistem TV, estudam, andam de bicicleta e muitas outras coisas que um adolescente pode fazer.

§3 Somos pessoas com muitos amigos e amigas indígenas, mas também podemos ter amigos não-índios a relação com essas pessoas são as mesmas de qualquer adolescente, contam piada, jogam bola, baralho e outras coisas é uma relação boa e legal.

§4 Mas existem sempre uma pessoa não-índio que não aceita relações de amizade com índios pois se acham muito melhor que qualquer um.

§5 Quando estamos andando na cidade sempre existem pessoas que olham, com o olhar preconceituoso, mas isto é muito raro porque muitas pessoas já estão acostumado a ver adolescente indígena circulando na cidade alguns podem até ter amizade em qualquer parte da cidade. Graças a essas amizade é que um índio adolescente sempre é bem tratado.

§6 Todas as pessoas são iguais pode ser índio ou não-índio. Os não-índio, não interessa que cor eles são sempre seram bem tratados eu acho que os índios tem mais respeito, pois recebem quem for para ser um amigo, mas concerteza sempre existe algum engraçadinho com preconceito.

§7 De tudo isso descobrimos que índio adolescentes não são diferente dos adolescente não-índios. De qualquer jeito somos todos gente.

Textos de SA5 (Kaiowá)

Texto 1

MINHA BIOGRAFIA

§1 Nasci no hospital de Dourados, no dia 2 de fevereiro de 1996 e moro com meu pai e minha mãe. E também já morei com meus avos, pois Eles Bebiam muito voltei a morar com meus pais. Entrei na Escola com 6 anos de idade ate agora eu não Reprovei e nunca fiquei de ezame.

§2 Na escola participei de muitas competições pois as vezes eu ganhava ou perdia. Como Já aprendi a perder me conformava a morte dos meus amigos e parentes. Já perdi amigos mortos pelo alcoo e drogas ou mesmo pela violencia.

§3 Como todo mundo Eu Espero terminar os meus estudos e dar um rumo a minha e também pretendo entrar para o quartel.

§4 Já pratiquei muitas modalidades no esporte como basquete, Futebol, atletismo e também já participei de corrida de distancia E Eu jogo Bolas as quintas numa Escolinha de Futebol já participei de muitas peneiradas mas não conseguir passar. Tenho muitos amigos e também eu toco violão e bateria Sou formado em computação já participei da olímpiada de matemática e já fui selecionado para a segunda fase e pretendo novamente participar.

Texto 2

MS SEM PRECONCEITO

§1 Quando queremos encher o preconceito e facientemente Reconhecido. Quando se diz "Preconceito" as pessoas não vão diretamente ao que quer dizer em vez de chingar com palavras simplesmente enpedem acesso em certos lugar na maioria das vezes é isso que acontece na sociedade não-indígenas ou indígenas de forma contraria de os não-índios não serem aceitos pelo indígena porque acham que as terra são deles e nenhum branco pode entrar, MS não e bem assim que funciona muitos não-índio moram na aldeia e muitos índio mora na cidade de forma que na aldeia criam se vantajem de forma financeiramente por que na aldeia só se paga a energia elétrica já na cidade tem que pagar água luz, telefone ou na maioria das vezes o aluguel.

§2 Aqui na aldeia quando acontece Brigas não e resolvido numa sala com conversas. Isso aqui na aldeia não funciona pois quando vai ser Resolvido é em Brigas muitas vezes com correntes, facões, punhais, até mesmo com arma e na maioria das vezes até acontece mortes. Quando acontecem mortes e dificilmente encontrar o cupado pois quando isso acontece a polícia não entram aqui por causa das autoridades da aldeia mas também quando a polícia entra aqui não encontram nada, também na aldeia o capitão mesmo pega os que andam de facão a noite pois quando pegam, acho que eles fazem limpar onde está sujo ou manda tampar Estradas Esburacado pois e muito fácil ser abordado Quando estão com camisa de hep ou racionais pois Eles usam Esses tipos de roupas simplesmente para dizer que fuma, bebe ou saem a noite ou muitas vezes para Intimidar, pois muitas vezes acham que eles são encrenqueiros porque só querem Brigas por causa disso Basta olhar com cara feia acham que está desafiando eles ou simplesmente por uma trombada, ou por pisar no seu pé ou sapato se não quiser brigas e

só evitar, como quando estão no banheiro é melhor evitar porque é muito fácil acontecer uma dessas coisas com você.

§3 E também na aldeia não é difícil encontrar adolescente de 13 a 18 anos casado isso é normal pelo menos aqui em outros lugares isso vai parecer estranho até mesmo aqui na aldeia e também não é difícil encontrar adolescente grávida ou com 2 ou 3 filhos para criar acho que que isso não é diferente na sociedade não-indígena.

§4 Agora é muito difícil diferenciar o índio com os não-índios pois vestem de forma quase igual tudo o que está na moda aqui também é usado como na sociedade não índio e quase obrigatório ter celular aqui não é diferente.

Textos de SA6 (Terena)

Texto 1

Sem título

§1 Meu nome é.....sou índia terena, 2 irmãos levados e 13 anos, nasci no dia 30 de junho de 1996 no hospital da missão caiuás em Dourados – MS. O nome do meu pai é.....e da minha mãe e....., meu pai nasceu aqui mesmo em Dourados, mas minha vó paterna que se chama.....

Não é índia e nem é daqui mas veio morar para cá com seu marido,.....que é meu avô e é índio.

§2 Já a minha mãe pelo que eu sei veio de outra cidade, que eu me lembre ela veio de aquidauana. Minha vó materna e índia Terena de 14, e veio morar aqui com seus filhos.

§3 Bem, eu nasci quando meus pais tinham dois anos de casado é claro que eu não lembro como era quando bebê, mas tenho fotos de alguns momentos, dos meus aniversários e quando tinha mais ou menos 3 ou 4 quatro anos nos mudamos de casa eu fiquei muito triste. Mas fui me acostumando.

§4 Depois mais tarde quando tinha 7 anos ganhei um irmão que agora tem 6 anos.

§5 Depois de alguns anos ganhei outro irmão

Texto 2

POR QUE ME ACHAM ASSIM?

§1 Bom ser índio pra mim as vezes traz benefícios ou as vezes o contrario. Os benefícios são as escolas indígenas que construíram na aldeia, as cestas e mais algumas coisas. Já os malefícios acontecem as vezes quando o índio vai para a cidade fazer suas compras ou talvez pagar suas contas, acham que vão roubar a loja ou mercado, assaltar as pessoas, etc. claro também que nem todos os não-índios são assim ou os índios todos uns bonzinhos, não, dizem por ai que tem sempre uma ovelha negra na família, ou ao contrário?

§2 Agora minha relação com não índios é freqüente na escola, porque a maioria dos professores é, vamos dizer assim brancos, mas ninguém tem preconceito um com o outro. Eu tenho também alguns parentes que são mestiços de índio com não-índio minha mãe tem amigos que também não são índios e nossa relação é normal com se todos fossem gentes, porque é isso que somos, todos iguais.

§3 O meu dever de ser uma índia adolescente é simplesmente não desistir, não me deixar levar pelo preconceito ou pelos outros, pois se fosse assim, acho que minha mãe que também é índia não seria o que ela é hoje, ou seja os índios que tem um bom emprego hoje ou ganham bem é porque lutaram e não olharam para o preconceito, mais sim no seu sonho e conseguiram.

Textos de SA7 (Terena)

Texto 1

MINHA BIOGRAFIA

§1 Meu nome é.....tenho 13 anos, nasci no dia 05 de Dezembro de 1996, na missão evangélica caiuíá em Dourados – MS.

§2 minha mãe se chamae meu pai..... tenho 5 irmãos os nomes deles são.....,, e e a minha irmã caçula que morreu.

§3 Eu comecei a estudar com 5 anos de idade na Escola Municipal Francisco de Meireles, não reprovei nem um ano, só fiquei de exame. E agora estou com 13 anos no 9º ano, minha mãe está muito orgulhosa de mim, por que nenhum dos meus irmão estão estudando só eu, e eu vou estudar até ser alguma coisa na vida.

§4 E quando eu comecei a crescer minha mãe largou do meu pai porque ele bebia muito, saía cedo só voltava a noite querendo brigar com minha mãe, e ela cansu dessa vida e resolveu largar dele por que não dava mais para viver daquele Jeito só apanhando e agora ela arrumou outro homem para cuidar dela e já faz uns 8 anos que estão Juntos, e ela engravidou dele e nasceu meu irmão mais novo. E minha mãe já trabalhava na missão de faxineira e ela começou a sentir dor, e Já era o dia de ela ganhar, mas ela Já ela Já estava morta dentro da barriga da minha mãe e minha mãe ficou muito triste por ter perdido ela.

§5 Minha irmã.....casou com 19 anos com um homem lá da cidade e agora ela está bem porque ele cuida bem dela, e de vez em quando eles vão lá em casa dia de Domingo eles vão la almoçam passam o resto da tarde e vão embora, ela ajuda muito a minha mãe, quando nos precisamos ela manda as coisas para minha mãe, minha avó mudou lá pra buriti, e lá ela está bem, mas minha tia..... ligou de lá dizendo que ela estava doente e isso Já preocupou a minha mãe, por que ela não podia nem andar so ficava deitada na rede. Ela não conseguia nem tomar banho e ela estava emagrecendo de vez. Minha mão foi lá ficou uns tempos cuidado dela e depois veio embora, por que tinha nós aqui. Essa é a minha realidade.

Texto 2

O QUE EU COM OS PRECONCEITOS

§1 Bom pra mim eu sofro vários preconceitos, mas eu sinto envergonhada de falar. Eu sei que eu tenho preconceito. Eu sofro preconceito por várias pessoas e até mesmo pelas minhas irmãs. Tem horas que eu nem ligo mas muitas vezes eu fico meio assim. Fico com muita tristeza, magoada e eu também não gosto de ser preconceituosa.

§2 Eu não sou muito chegada a pessoas da cidade, só aos meus amigos mesmo essas pessoas não índio criticam muito os índios só por que somos índios. Mas um dia tudo isso vai mudar mas um dia eles vão se arrepender, mas pra mim não vai ter volta, a não ser eles peçam desculpas por tudo o que fizeram. Quando eu saio por aí pela cidade com minha mãe, as pessoas da cidade ficam olhando, paralisados parecem ter vido um fantasma depois de olharem começam a falar bem baixinho mas tem algumas pessoas

que não são assim ao invés de criticar os não índios elas chegam para a gente e conversam são muito mais legais.

§3 Ou mesmo criticam a gente na frente de todas as pessoas que estão ao redor e a gente fica ofendido ou até quando agente entra em lojas, ficam olhando pensando até que a gente até não pode pagar só por que é índio.

§4 Índio ou não índio todo mundo trabalha para poder comprar o que quer, um índio quando ele estuda e se forma ele pode ser o que os outros nem imaginam do que um índio é capaz. O índio é capaz de fazer qualquer coisa.

§5 Deus fez todo mundo um igual ao outro tudo que uma mulher tem a outra também tem mesma coisa com os homens. Nós tudo são filho de um pai e esse pai é Deus, e por isso ninguém pode criticar ninguém. Eu e minha família sofre muito de preconceito, minha irmã mesmo foi estudar lá no colégio menodora, foi no ano passado minha mãe matriculou ela lá por que ela não queria parar em nem uma escola. Onde ela ia não estava dando certo. No primeiro dia quando ela chegou na escola eles Já começaram a xingar ela de preta, vagabunda e ela agüentou tudo isso, e era todo o dia que ela passava por isso.

§6 Ela agüentou muito aquelas pessoas e chegou um dia que ela não agüentou. foi na hora do recreio que os meninos começaram a xingar ela, ela não agüentava mais. Ela correu atrás de um menino arranhou tudo o rosto dele. e aí Juntou um monte de menino pra bater nela e ela saiu correndo atrás deles. ela derrubou um arranhou outro e assim foi. E eles foram para a diretoria. e a diretora disse que ele estava discriminando ela, e ele até podia ser preso por discriminação. e a diretora deu suspensão para os dois e daí ela nunca mais voltou para a escola.

§7 Tem varios adolescentes não índios, que alguns só critica os outros. Já outros não, tem alguns que são mais legais eles conversam com a gente mas alguns olham dos pés a cabeça para depois reparar.

§8 há pessoas que chegam conversando, e também não criticam a gente tem algum que já são exibidos e criticam todo mundo. Eu tenho amigos não índios eles não me criticam, e eu tambem tenho um cunhado não índio ele e seus parentes são muitos legais, nos vamos lá na casa da família dele eles recebem a gente bem, mandam a gente sentar, servem tereré. eu tenho uma prima um primo eles são tão legais, há não ser que meus amigos me criticam por traz, mas eles não são assim não que ficam criticando quase meio mundo e ainda sem ao menos conhece-las. e eles também entendem que eu sou índia. e também não se desfazem quando me vêem por aí. eles não são iguais aos outros os índios mesmo são assim também criticam a gente sem ao menos perceberem quem somos. quando ele está de roupa nova fica exibido, parece estar pisando nas nuvens, como não tivesse espaço no chão para eles andarem. Mas eu sou feliz porque achei o que queria minhas três amigas que deus me deu elas são tão legais não me criticam não falam nada para mim gostam do jeito que eu Sou. e só eu que não aproveito quando estou perto delas nem sei o que fazer. agora eu tem vezes que eu fico de saco cheio tem vezes que não quero conversar com elas e Já sento separado delas e elas vão la perto de mim, pedem para que eu volta a sentar com elas e eu vou.

§9 Por que ser criticado ninguém quer muito menos eu.

§10 E cada um feliz com o que tem sem criticar os outros e assim a vida vai. Esse é o meu texto que eu fiz sobre o que eu sofro com os preconceitos. que eles me afetam e ninguém consegue viver carrendo o preconceito por toda a vida.

§11 e por isso a gente tem que ser mais gentil com as pessoas que gosta e não gostam de nós. §22 E se a gente parar de ser preconceituosa que todo mundo Junta-se a você.

Textos de SA8 (Guarani)

Texto 1

EU SOU ASSIM?

§1 Sempre as pessoas foram legais comigo diziam que eu era inteligente, simpática e outras.

§2 Mas na verdade eu sou, o que eu penso de mim mesma, Sou muito educadas com todas elas, às vezes sou muito quieta fico em meu próprio canto, ali sozinha.

§3 Eu não me acho uma pessoa tão divertida. Só se uma pessoa começa a brincar primeiro, aí sim tento brincar com ela dar muitas risadas falar de coisas super divertidas.

§4 Bom, eu sou uma legal tento perder um pouco da timidez que eu tenho, e fazer amizade com uma pessoa.

§5 Também não concordei muito com que me disseram que sou bonita. Não sou bonita. Eu me acho mais ou menos, mas eu não ligo pra beleza Sou o que Sou por dentro e por fora. Quero ter apenas a confiança das pessoas e quero que elas gostem muito de mim eu delas.

Texto 2

COMO QUE A JUVENTUDE VIVE NO MUNDO ONDE MUITAS PESSOAS AS CRITICAM PELO PRECONCEITO?

§1 Algumas pessoas são muito criticadas por outras pessoas que é muito diferente dentre elas. Como por exemplo os índios que vivem na aldeia.

§2 A crítica é a raça, a cor, o que eles comem, o tipo de roupa que se vestem e outras comparações.

§3 Muitas vezes as pessoas criticam os pais por deixarem seus filhos livres para fazerem o que quiser. O número de adolescentes está crescendo em serem pais muito novos para sua idade, incluindo as meninas que entre 14 à 16 anos Já são mães. Isso Já bem complicado. Como que uma mãe tão nova vai conseguir sustentar seu filho. A Lei diz “que menores de idade não são permitido trabalhar”.

§4 Tudo isso é muito sofrido, depois sobram tudo para os pais da adolescente a ajudar cuidar da criança.

§5 Também o caso complicado e triste das adolescentes que se prostituem nas ruas cidades em qualquer lugar.

§6 Essa é a vida que elas vivem, vendem seus próprios corpos para ganharem dinheiro.

§7 Muitas vezes são os pais que convencem as filhas para se prostituírem para o sustento da casa por que é a única maneira de sustentar sua família.

§8 Pois a vida não é fácil temos que lutar o bastante, aprender coisas boas pra a nossa vida, para que um dia esse mundo possa melhorar e que haja muito respeito pelas pessoa que está em nossa volta.

§9 É desagradável ser atacada por pessoas preconceituosas.

Textos de SA9 (Kaiowá)

Texto 1

QUEM SOU EU

§1 Olá sou o gosto de estudar ler é assim vai pur onde eu vou faço muitas amizade com as pessoa, emclusivel com as pessoa mais velha.

§2 Eu gosto muito de participar de reunião das Igreja, não importa as placa de Igreja só quero segui o caminho da vida.

§3 O desejo que eu tenho é está guardado nos plano do futuro.

§4 O meu sonho é ser alguém na vida quero mostrar pra pessoa a com valoriza nosso estudo, muitas pessoa falam de mim que eu sou ruim, mais pelo contrario posso ajudar se for preciso, só não quero que as pessoa pensam mal de mim.

§5 Bom eu gosto muito de passear, ou até viajar conhecer outro lugares diferente, é sentir o ar da natureza, quando sobra um tempo eu vou trabalhar, ou assistir um DVD de música. E assim por diante.

§6 Eu moro perto de uma estrada, as vezes eu vou também jogar com meus amigo ao chegar a tarde vou a minha igreja.

§7 Eu não tenho namorada ainda. Gosto de fazer o que eu faço, não tenho inimigo. O meu inimigo não aparece, é isso é tudo da minha vida.

Texto 2

O PRECONCEITO NOS ADOLESCENTE ÍNDIO

§1 Aqui na aldeia de Dourados nós nunca somo criticado, principalmente aonde moramos, tem alguns que nem gosta o que agente faz se fosse assim muitas garota não são criticada. Hoje você ver adolescente nas drogas nas bebida, por mais que eles seja ninguém tem preconceito contra eles.

§2 No mundo inteiro as vezes agente não somo bem-vindo, as pessoa da cidade falam que os índio não tem capacidade de se formar para um emprego de trabalho, porque pensa que os índio são bobo, não tem Juízo na cabeça.

§3 Os adolescente tem um jeito de se concertar o seus erro com as pessoa tratando com carinho respeitar os outro é de mostra que ninguém tem preconceito com outro.

§4 Hoje na aldeia quase nunca teve mais preconceito, existe algum, mas mesmo assim tudo mudou, é branco casado com índia índio casado com branca, até as pessoa branca são chegado dos índio na aldeia.

§5 Eu mesmo tenho um amigo negro eles são bem legais. As vezes até acho engraçado eles pelo modo de falar as culturas.

§6 Tenho uma colega que mora na cidade elas sempre me tratam muito bem. tanto a mim tanto minha família até Japonese nos conhecemos. Se fosse assim as pessoa seria criticado.

§7 Hoje você vê muitas pessoa são diferente que mora aqui na aldeia.

§8 Outros vem de outra aldeia pra morar por aqui, por quê acham que neste lugar ele vai plantar, tem pessoa que fala tão feio, que nem dá pra Entender eles.

§9 Mais se olha pra outro lado rui, as pessoa teria muito preconceito contra elas.

§10 Se falar mal delas ou ter algum preconceito pode até ir prezo, por ter criticado o seu próximo.

§11 Isso que eu penso contra as pessoa que tem preconceito das pessoa.

§12 O meu relacionamento com qualquer gente é bem diferente das outras pessoa.

ANEXO C

ENTREVISTA COM EDUCADORES - SUJEITO EDUCADOR (SE)**Anexo C1- Entrevista com o Diretor da Escola Municipal Francisco Meireles-Dourados (MS)**

1. Há quanto tempo o senhor trabalha na Escola Francisco Meireles?
Há dezoito anos.
2. Há quanto tempo está no cargo de diretor?
Há quinze anos e seis meses.
3. É falante de alguma língua indígena? Qual/quais?
Não.
4. O que pensa sobre a utilização da(s) língua(s) indígena(s) na escola?
Penso que dentro da nossa realidade, embora a língua portuguesa seja a predominante (penso), que utilização das línguas indígenas é importante para a revitalização da cultura indígena.
5. Quantos alunos estão matriculados atualmente nesta escola?
Oitocentos e cinqüenta (matricula real).
6. Como o senhor percebe a convivência com os alunos de etnias diferentes numa mesma escola, muitas vezes numa mesma sala de aula?
Não percebo nenhum problema de um modo geral. Em sala de aula não tenho como verificar essa questão pelo fato de não lecionar. Os conflitos que normalmente acontecem não são de origem étnica.
7. É possível perceber preconceitos ou intolerância de uma etnia em relação à outra? Em caso afirmativo, como se manifesta?
Não percebo este problema.
8. Caso haja conflitos, o que a escola faz nessas situações?
(Sem resposta do diretor.)
9. Assim como alunos de etnias diferentes, há, no quadro de funcionários e professores, a presença de profissionais pertencentes às etnias Terena, Guarani e Kaiowá, além dos não indígenas. Como se dá esse convívio?
Um convívio normal.
10. Como o senhor percebe o relacionamento dos alunos com os professores não indígenas ou de etnias diferentes?
Os professores não-indígenas, alguns, têm algumas dificuldades no relacionamento no início do seu trabalho. Depois, as coisas vão se encaixando. Isto é devido ao choque de culturas. Os professores indígenas não têm tanta dificuldade.

11. O que a escola tem feito para melhorar a autoestima de seus alunos?
Os temas abordados nas reuniões semanais têm enfocado esta questão.

Anexo C2- Entrevista com o professor de Língua Portuguesa do 9º ano da Escola Municipal Francisco Meireles

1. Há quanto tempo leciona?
16 anos.
2. Há quanto tempo leciona na Escola Municipal Francisco Meireles?
Há 16 anos.
3. É falante de alguma língua indígena? Qual/quais?
Sim. Falo e escrevo a língua caiuíá.
4. O que pensa sobre a utilização da(s) língua(s) indígena(s) na escola?
Nas séries iniciais é de extrema importância, principalmente na alfabetização. Do 6º ao 9º ano, onde é sempre bom fazer uma comparação no aprendizado de alguns conteúdos específicos.
5. Como é a convivência interétnica nas turmas do 9º ano?
Ótima.
6. É possível perceber preconceitos ou intolerância de uma etnia em relação à outra?
 Em caso afirmativo, cite exemplos.
Em relação à intolerância de etnia não há nenhum tipo de preconceito, mas percebo que há preconceito em relação a filhos de alcoólatras. No oitavo B, um aluno é humilhado pelos outros por ter um pai alcoólatra.
7. Durante a sua experiência profissional nesta escola, em turmas onde há a presença de alunos índios e não índios, foi possível perceber alguma(s) situação(ões) de preconceito ou intolerância entre eles ocasionados por essa diferença? Caso a resposta seja afirmativa, relate tal experiência.
Atualmente, não, mas na década de 90 existia. No ano de 1995, quando lecionei para uma quarta série, os indígenas discriminavam os não-índio chamando-o de apelidos feios.
8. É possível perceber, nas falas ou comportamento dos alunos do 9º ano, algo que revele preconceitos ou intolerância sofridos por parte da sociedade não indígena?
Em alguns, sim. Estes falam que quando entram em uma loja para fazerem compra, têm a impressão de serem olhados de forma diferente pelos vendedores.

Anexo C3 - Entrevista com as coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal Francisco Meireles-Dourados (MS)

Entrevista 1:

1. Há quanto tempo o senhor trabalha na Escola Francisco Meireles? Qual a sua etnia?
Três anos. Terena.
2. Há quanto tempo está no cargo de Coordenador pedagógico?
Dois anos.
3. É falante de alguma língua indígena? Qual/quais?
Não.
4. O que pensa sobre a utilização da(s) língua(s) indígena(s) na escola?
É de muita importância sim, para que não se perca com o passar dos anos.
5. Como percebe a convivência entre alunos de etnias diferentes numa mesma escola, muitas vezes numa mesma sala de aula?
Não vejo nenhuma diferença.
6. É possível perceber preconceitos ou intolerância de uma etnia em relação à outra? Em caso afirmativo, como se manifesta?
Sim. Já presenciei alguns. Algumas etnias manifestam preconceito no casamento de uma com a outra.
7. Caso haja conflitos, o que a escola faz nessas situações?
Procuro conversar e mostrar que perante a Deus somos todos iguais.
8. Assim como alunos de etnias diferentes, há, no quadro de funcionários e professores, a presença de profissionais pertencentes às etnias Terena, Guarani e Kaiowá, além dos não indígenas. Como se dá esse convívio?
Creio eu que, em caso de profissionais, isso acontece com harmonia com todos.
9. Como percebe o relacionamento dos alunos com professores não indígenas ou de etnias diferentes?
Não vejo diferença.
10. O que a escola tem feito para melhorar a autoestima de seus alunos?
Procura fazer projetos relacionados à realidade ou à necessidade da clientela.

Entrevista 2:

1. Há quanto tempo o senhor trabalha na Escola Francisco Meireles? Qual a sua etnia?
Três anos. Guarani.
2. Há quanto tempo está no cargo de Coordenador pedagógico?
Um ano.
3. É falante de alguma língua indígena? Qual/quais?
Não.
4. O que pensa sobre a utilização da(s) língua(s) indígena(s) na escola?

Há muitas crianças que vem para a escola falando só a língua indígena, então a utilização da língua indígena na escola é fundamental.

5. Como percebe a convivência entre alunos de etnias diferentes numa mesma escola, muitas vezes numa mesma sala de aula?
A convivência é tranqüila. Depende de cada pessoa e não da etnia.
6. É possível perceber preconceitos ou intolerância de uma etnia em relação à outra? Em caso afirmativo, como se manifesta?
Sim. Em comparações como: “o índio Terena não é assim, o Kaiowá é assim” etc.
7. Caso haja conflitos, o que a escola faz nessas situações?
Na escola, fazemos projetos sobre a cultura indígena com o projeto de valorizar cada etnia.
8. Assim como alunos de etnias diferentes, há, no quadro de funcionários e professores, a presença de profissionais pertencentes às etnias Terena, Guarani e Kaiowá, além dos não indígenas. Como se dá esse convívio?
Igual aos alunos. Veja os itens 5, 6 e 7.
9. Como percebe o relacionamento dos alunos com professores não indígenas ou de etnias diferentes?
Não vejo diferença.
10. O que a escola tem feito para melhorar a autoestima de seus alunos?
Projetos como encontros semanais (cultos) relacionados com a necessidade e realidade dos alunos.

Entrevista 3:

1. Há quanto tempo o senhor trabalha na Escola Francisco Meireles? Qual a sua etnia?
25 anos. Sou não-indígena.
2. Há quanto tempo está no cargo de Coordenador pedagógico?
20 anos.
3. É falante de alguma língua indígena? Qual/quais?
Não.
4. O que pensa sobre a utilização da(s) língua(s) indígena(s) na escola?
A escola onde o aluno é falante, onde a sua língua materna é a língua indígena, o currículo deve ser pautado no ensino bilíngüe. Mas, na escola como a nossa, onde a língua materna é o português, a língua indígena deve ser valorizada e ensinada como língua estrangeira.
5. Como percebe a convivência entre alunos de etnias diferentes numa mesma escola, muitas vezes numa mesma sala de aula?

Entre eles não há diferenças, mas para o professor há dificuldades por ter de adaptar o ensino a cada etnia.

6. É possível perceber preconceitos ou intolerância de uma etnia em relação à outra?
Em caso afirmativo, como se manifesta?
Há diferença quando vem da outra aldeia (Bororó), mesmo sendo Kaiowá com Kaiowá. Os que já convivem desde pequenos não h!á preconceito.
7. Caso haja conflitos, o que a escola faz nessas situações?
Há um projeto, no 3º ano, ao estudar a aldeia, que trabalha as diferenças entre as aldeias e etnias, objetivando o respeito, que aceitem uns aos outros, são todos iguais. A escola leva os alunos à Aldeia Bororó para conhecerem na prática. Trabalha-se nas aulas e também nos cultos.
8. Assim como alunos de etnias diferentes, há, no quadro de funcionários e professores, a presença de profissionais pertencentes às etnias Terena, Guarani e Kaiowá, além dos não indígenas. Como se dá esse convívio?
*Não há diferença no convívio. É um convívio bom.
No início, o indígena quando chega (principalmente os Kaiowá) são um pouco retraídos, mas depois se soltam.
Acho que os não-indígena deveria conhecer melhor a realidade do aluno dentro da aldeia e dos professores também.*
9. Como percebe o relacionamento dos alunos com professores não indígenas ou de etnias diferentes?
No início, quando não conhece, fica retraído, mas quando adquire confiança é normal, tranquilo.
10. O que a escola tem feito para melhorar a autoestima de seus alunos?
*Trabalhamos, desde a pré-escola, com os alunos o tema “eu sou indígena, tenho valor em qualquer lugar que freqüento, no mundo onde vivo”, para que possam dar valor a si mesmo.
No projeto do culto busca-se leva-los a valorizar o outro.*