



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



**KATIANA AZAMBUJA SILVA**

**LÍNGUA KINIKINAU NA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL  
DIDÁTICO: “WEXEOWO KUATITI XANE”**

**Três Lagoas – MS**

**2015**



**KATIANA AZAMBUJA SILVA**

**LÍNGUA KINIKINAU NA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL  
DIDÁTICO: “WEXEOWO KUATITI XANE”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da professora Doutora Claudete Cameschi de Sousa.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Três Lagoas – MS

2015

**LÍNGUA KINIKINAU NA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL  
DIDÁTICO: “WEXEOWO KUATITI XANE”**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora: Profª Drª Claudete Cameschi de Souza**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

**Profª Drª Marlene Durigan (Titular)**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

**Profª Drª Silvane Aparecida de Freitas (Titular)**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

**Profª Drª Celina Aparecida Garcia de Souza (Suplente)**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

**Profª Draª Vânia Lescano Guerra (Suplente)**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Três Lagoas – MS

2015

*Deus, a causa primária de todas as coisas e fiel em Suas promessas, e aos amigos espirituais que me auxiliaram e deram resposta para minhas incertezas, foram a rocha, o meu escudo e a minha fortaleza.*

*Aos professores Kinikinau, por me deixarem registrar sua persistência pela sobrevivência e documentação de sua língua, e pela escolha da docência como meio de transformação pessoal e coletiva.*

*À minha família, que ao meu lado em todos os momentos, compreendeu a minha ausência-presença sem julgamentos, com indulgência e com amor.*

## **AGRADECIMENTOS.**

Ao povo Kinikinau da Aldeia São João, com especial carinho aos professores Inácio Roberto e João Moreira Anastácio, que abriram as portas da Escola Koinukunoen para a realização do trabalho, desvendaram os significados, em Língua Kinikinau, dos conceitos estudados e aceitaram gentilmente ser entrevistados.

Ao professor Inácio Roberto meu agradecimento duplicado por seu incansável auxílio no registro escrito da Língua Kinikinau e contribuições escritas em Kinikinau para a dissertação.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudete Cameschi de Souza, a quem sou extremamente grata por ter aceito orientar meu trabalho, propiciar leituras, reflexões para um amadurecimento acadêmico e pessoal, por sua orientação às mudanças, que se fizeram necessárias.

À coordenação e a todos os professores do programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo compromisso com o saber acadêmico e pelo incentivo ao crescimento profissional, principalmente ao: Dr. Edson Rosa, Dr<sup>a</sup> Vânia Guerra, Dr<sup>a</sup> Celina, Dr<sup>a</sup> Silvane Freitas e a Dr<sup>a</sup> Marlene Durigan.

Aos meus pais, Ana Maria Azambuja Silva e F. Eurípedes da Silva, à minha irmã caçula Krisna Azambuja Silva de Freitas e seu marido Nilton Garcia de Freitas Júnior, ao meu irmão Keithy Azambuja Silva, aos meus sobrinhos (frutos do meu coração): João Felipe, João Pedro e Ana Sofia, pelo amor, dedicação, respeito, pela fé que sempre tiveram pela minha pessoa. E ao meu afilhado e primo Henrique Azambuja França, aos meus padrinhos, Célia Maria Azambuja e Rubens Aparecido Azambuja e queridos familiares. Ao tio José Valmir.

Aos meus antepassados Potiguaras da Região da Paraíba, aos Azambuja de todo o Brasil e Portugal, aos Elias que muito contribuíram para as “vendas” no país, aos escravizados da África, os Pereiras, que tiveram que adotar nomes cristãos, e todos que fazem parte da minha origem. E aos Silvas, que estão espalhados em terras basílicas.

À minha amiga Sandra Nória Mina, por me incentivar a sonhar e ter coragem de realizar os meus sonhos. A minha amiga e advogada Fernanda Lavezzo de Melo, sua filha Tayni Lavezzo de Melo e demais familiares. Aos amigos que encontrei na jornada acadêmica, Jandercy Penha da Silva Carvalho, Sérgio, Priscila, Diego Almeida e Gláucia Cristina, pelas risadas apropriadas e as inadequadas, que me ajudaram a enfrentar o desafio de aprender, o apoio, o afeto e o estudo, a capacidade de dividirem os conhecimentos e os saberes compartilhados.

Aos amigos do coração da escola SESI de Três Lagoas, representados pelas professoras Beatriz Santana, Daniela Cristina Araújo. A ex-diretora da Escola do SESI Ana Cláudia Bazé, as ex-coordenadoras Angélica Cristina Azambuja, Janaina Barbosa, a ex-orientadora educacional Ana Lúcia Leituga e as ex-coordenadoras: Angela Cameschi, Rozenir de Paula Queiroz. As coordenadoras Elisandra Gomes dos Santos, Janaina Siqueira e Eliana Freitas. E aos meus ex-alunos e alunos de todas as séries por nossos 15 anos juntos nesta escola. Sem contar os outros 7 anos anteriores de docência em outras escolas.

As amigas da Escola Wizard de Três Lagoas, especialmente, a diretora Eliene Oliveira Ferreira, a Carla Alessandra Rossi, Patrícia Wyler (mein leherin) e a Katilene de Jesus Generoso, aos meus alunos de francês e espanhol, aos colegas da aula de alemão e a todos os funcionários.

Aos amigos da Escola Estadual Edwards Correa, a diretora Jane Marcia Salesiano Moreira Dias, o diretor-adjunto Edevalte Porto Viator Junior, a minha antiga teacher e atual coordenadora Leda Alencar, a secretária Fabiana Garcia Barnabé e aos demais amigos.

A toda equipe da Secretaria do Mestrado em especial ao Claudionor e Camila pela colaboração e carinho e a todos os Funcionários da Biblioteca da UFMS – Câmpus I.

*Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: “É Preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, eu preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse”. (Michel Foucault – 1970)*

SILVA, Katiana Azambuja. **Língua Kinikinau na construção de material didático:** “Wexeowo kuatiti xane”. Dissertação de Mestrado. UFMS- Três Lagoas (MS), 2015.

**Resumo:** O objetivo desta dissertação é analisar as concepções de língua, de linguagem e bem como as questões identitárias que perpassam o discurso de professores envolvidos na construção de material didático para o povo kinikinau e residente na Aldeia São João (Porto Murtinho - MS). Como objetivos específicos deste trabalho, elegeram-se: documentar e relatar os diferentes momentos de elaboração do material didático kinikinau, a fim de contribuir para a revitalização, letramento e processo de aquisição da língua kinikinau no ambiente escolar, ancorada pela competência comunicativa e de identidade cultural segundo a perspectiva do saber X poder de Foucault (1980). A pesquisa, orientada por princípios metodológicos da arqueogenealogia de Foucault (2013) assume contornos multidisciplinares ancorando-se em modelos teóricos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa e Linguística Aplicada. Preliminarmente, constata-se que durante o processo de construção do material didático o uso da língua portuguesa como primeira língua e a língua kinikinau, como segunda, favorecendo o surgimento de questões referentes ao silenciamento linguístico em oposição ao avanço da língua dominante, a reelaboração da planificação linguística de status e corpus da Língua Kinikinau.

**Palavras-chaves:** linguagem, língua, kinikinau

SILVA, Katiana Azambuja. **Koinukunoen Language in the construction of the didactic material**: “Wexeowo kuatiti xane”. **Master’s Dissertation**. UFMS- Três Lagoas (MS), 2015.

**ABSTRACT:** The objective of this thesis is to analyze the concepts of language, identity issues that permeates the discourse of the teachers involved in the construction of the kinikinau people didactic material, residents in the São João (Porto Murinho - MS). The specific objectives of this work were elected: to document and to report the different moments of kinikinau teaching materials elaboration and to contribute to the rescue, literacy and acquisition of kinikinau language in the school environment, anchored by communicative competence and cultural identity inserted in the perspective of knowledge X power of Foucault (1980). The arch genealogy methodological Foucault (2013) research is anchored on theoretical models proposed by the Discourse Analysis of French line; Linguistic, due to production of educational materials, questions have arisen concerning the langue Portuguese with first and Kinikinau second, the linguistic erasing in contrast to the advancement of the dominant language, the rescue of language planning of Kinikinau Language status and corpus.

**Key words:** language, langue, kinikinau

SILVA, Katiana Azambuja. **Lengua Kinikinau en la construcción del material didáctico**: “Wexeowo kuatione”. Dissertação de Mestrado. UFMS- Três Lagoas (MS), 2015.

**Resumen:** El objetivo de esta disertación es analizar las concepciones de lengua, de lenguaje, las cuestiones de identidad que impregnan el discurso de los profesores involucrados en la construcción de material didáctico del pueblo kinikinau, residentes en la Aldea São João (Porto Murtinho-MS). Como objetivos específicos de este trabajo eligió: documentar y relatar los diferentes momentos de elaboración del material didáctico kinikinau, además, contribuir para la revitalización, alfabetización y proceso de adquisición de la lengua kinikinau en el ámbito escolar, ancorada por la competencia comunicativa y de identidad cultural incluso en la perspectiva del saber X poder de Foucault (1980). La pesquisa, orientada por principios metodológicos da arqueogenealogia de Foucault (2013) asume contornos multidisciplinares ancorándose en modelos teóricos propuestos por la Análisis del Discurso de línea francesa y Lingüística Aplicada. Con el principio de producir el material didáctico, el uso de la lengua portuguesa como primera lengua y la lengua kinikinau, como segunda, surgieron cuestiones referentes al silencio lingüístico en oposición al avance de la lengua dominante, la reelaboración de la planificación lingüística de status y corpus de la Lengua Kinikinau.

**Palabras-llaves:** lenguaje, lengua, enseñanza/aprendizaje, Kinikinau

SILVA, Katiana Azambuja. **Emoû Koinukunoen ihakexeobwo exeowo:** “Wexeowo kuatiti xane”. Dissertação de Mestrado. UFMS- Três Lagoas (MS), 2015.

**Resumen<sup>1</sup>:** Itukowoké yayé koyuhopeti yuwâti komomiá kixuâkune emoû hiko, ya emo ù pihôti xóko yûho ihakéxoti hiko itúkoti koyúhope ihakexowoti Koinukunoen, owôti xóko São João, (Porto Murtinho – MS). Kuatiâti kuâti isonéu koitukêku hauxêowo, yutoxêowo yóko itukêowo koyohopená ihakexowoti Koinokunoen. Yóko huwa `axea kauxanakapu yuhoti Koinokunoen hikó xóko ihakexowokuti, kauxunukówoti xóko yuhôti yóko wexêowo kuatiâti xâne apeti emo`u pihôti xóko Wexeá X Pahúkoti ítuke Foucault (1980). Enépone witukowoké peskiza arkigeneôgiká Foucault (2013) apé xunâko xóko itukówoke Komomeowo Yuahôti oxêne fransêza (Análise do Discurso de Linha Francesa), Linguística Aplicada yóko, inuxeowo witukeá koyúhope ihakexowoti keno `oko yuhôti hikó ya ipukiá wemoû yuwâti xunâko emoû xùnati, Yûho Puxarará, kuwéu yuhoti hikó ya exeowo yóko weyoponeowo exeá yuho hikó hou Koinkunoen ya yutoxeamaká yûho. Yaneè apetimó hikó exeowo kutiâti xâne yóko emo`u hikó.

**Kuâti yûhó hikó:** yuhôti, emoû, koinkunoen.

---

<sup>1</sup> Resumo gentilmente feito pelo professor Inácio Roberto a partir do texto em português.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS .....	19
1.1. Linguagem e língua.....	22
1.2 O fazer sentido: Análise do Discurso.....	27
1.3 A visão do Plurilinguismo: política linguística .....	33
CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DA RESISTÊNCIA DO POVO KINIKINAU.....	39
2.1 A trajetória Kinikinau.....	40
2.2 Campos dos Índios: Aldeia São João .....	45
2.3. O índio, a escola e a língua: a educação escolar indígena na pós-modernidade.....	49
2.4 A escola pós-moderna e as políticas educacionais.....	53
2.5 A educação escolar indígena na Aldeia São João: aspectos culturais e linguísticos conflituosos.....	56
2.6 Os professores kinikinau, primeiros discursos dos sujeitos da pesquisa.....	62
3. CAPÍTULO III - O DISCURSO DOS PROFESSORES KINIKINAU: REPRESENTAÇÕES DE LINGUAGEM E LINGUA NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	65
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	114
ANEXO I.....	115
ANEXO II.....	124
ANEXO III.....	126
ANEXO IV.....	127

## INTRODUÇÃO

No hay nada más útil que el idioma para si descubrir cosas íntimas de un pueblo; no hay cosa mejor para si conocer de un pueblo, alcanzar la manera de pensar, captar detalles de la organización política y social y penetrar hasta en el más profundo de su alma, reconstruido contemporáneamente parte de la historia. (BERTONI, 1920, p. 438)

O objetivo geral deste trabalho é problematizar a constituição identitária dos professores kinikinau por meio de representações de língua e linguagem presentes em seus discursos envolvidos na elaboração de material didático específico para o povo kinikinau. Para alcançá-lo, traçamos como objetivos específicos, interpretar os discursos dos professores kinikinau sobre as representações de língua e linguagem, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, interpretar regularidades enunciativas que nos possibilitem levantar, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido possíveis, as formações discursivas, as formações ideológicas e os interdiscursos que perpassam esses discursos.

Assim, esta dissertação fundamenta-se na Análise de Discurso de linha francesa, tendo como principal aporte teórico o pensamento do filósofo Michel Foucault (2002, 2013, 2004), Pêcheux (2009), Orlandi (2002, 2005, 2007); na Linguística Aplicada, com ênfase nas Políticas Linguísticas e a partir do pensamento de Calvet (2007), Orlandi (2005, 2007), entre outros. O método de análise e interpretação dos discursos é o arqueogenealógico de Foucault (2013).

Dois premissas orientam as questões que originaram a pesquisa. A primeira é que todo discurso é perpassado pelas relações de saber/poder, que definem as regras e as formas de funcionamento das práticas discursivas em uma determinada sociedade. A segunda é que as condições de emergência do discurso dos professores indígenas kinikinau constituem um jogo de forças na memória e é esse jogo de forças que “permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado” (FOUCAULT, 2012, p. 28). Assim, questionamos: Quais são as condições históricas que proporcionam o aparecimento desses discursos como acontecimento? Na incursão desses discursos, há rupturas em relação a outros discursos? Que fatos históricos e sociais abarcam?

Tendo como norte as questões citadas, partimos do pressuposto de que nos discursos dos professores kinikinau se presentificam representações identitárias que

concebem a identidade como algo fixo e imutável. No caso dos kinikinau, acrescenta-se a busca, via memória, dessa identidade que o perpetra como índio kinikinau, e não terena.

A opção por analisar e interpretar o discurso dos professores kinikinau sobre língua, linguagem e representações identitárias decorre da situação singular vivida por esse povo em sua trajetória, que o levou a descaracterizar quase toda sua cultura, língua e identidade étnica. Além disso, pelo viés da educação escolar, os kinikinaus vêm ganhando visibilidade, vez que já tinham sido dados com extintos. Decorre também da possibilidade de esses discursos configurarem uma ruptura com as representações construídas por historiadores, antropólogos e linguistas de que os kinikinau sempre procuraram aglutinar-se a outros povos indígenas, em especial com os terena, e que aceitam as condições de submissão aos kadiwéu.

O interesse pelas questões indígenas vem de nossa origem, acrescido do fato de termos conhecido esses professores em Aquidauana, em visita para orientação, momento em que as aulas presenciais da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” estavam ocorrendo. Naquela oportunidade, conhecemos os acadêmicos que são professores em sua comunidade. Fomos apresentadas ao professor Inácio Roberto e João Moreira Anastácio quando concediam entrevista a Jandercy Penha da Silva Carvalho, narrando suas histórias de vida e a luta de seu povo por território, reconhecimento étnico, educação escolar e visibilidade. Chamaram a atenção às ponderações dos professores sobre a escola, as relações interétnicas da Aldeia São João e a necessidade, por eles apontada, de se produzir um material didático específico para a escola da aldeia e que trabalhasse as duas línguas: português e kinikinau. Envolvemo-nos na questão e nos dispusemos a ajudar.

Nas primeiras conversas na aldeia, discutimos com eles a possibilidade de realizar uma pesquisa que tomasse os aspectos linguísticos e discursivos como matéria prima e se aceitariam participar. Aceitaram e, concomitantemente à elaboração do material didático, fomos coletando dados, entrevistando, discutindo e, hoje o resultado, mesmo que parcial, já aponta para um relatório final fecundo em questões importantes para os kinikinau e para a escola da comunidade, bem como em contribuições da academia para a visibilidade desse povo, em especial na área de Letras e Linguística, que muito tem a oferecer aos kinikinau que investem, nesse momento histórico, na revitalização de sua língua e cultura. Uma conversa em especial, em 2013, na Aldeia São João, teve um tom marcante e decisivo na escolha em realizar a pesquisa, pois o

professor Inácio Roberto comentou que ensinar a língua étnica na escola levaria os kinikinau a “*wexeowo kautiti xane*”, ou seja, “a identificação enquanto nação”.

O povo kinikinau vive em Terra Indígena Kadiwéu, em situação de contato linguístico com os terena e os kadiwéu. A escola configura-se, para os kinikinau, no espaço da atividade de revitalização da proficiência linguística em kinikinau, como forma de afastar o fantasma do “desaparecimento” e motivar a luta pela herança cultural e linguística de sua língua, que assim como a terena, é pertencente à família linguística Aruak. Como a língua étnica contribui no processo de identificação kinikinau, na condição de povo?

A partir dessa questão e valendo-nos do método arquegenealógico de Foucault (2013), optamos por distintos procedimentos metodológicos: observação direta da realidade da aldeia e da escola, interagindo com a comunidade e com os professores em conversas informais e em discussões durante a elaboração do material, que foram registradas em um caderno de campo; após esse contato mais próximo, realizamos entrevistas/narrativas com três professores kinikinau que aceitaram ser entrevistados e autorizaram o uso dessas entrevistas nesta dissertação, no entanto, uma das entrevistadas não estará presente na análise, pois a professora se autointitula kinikinau, e constatou-se que não tem domínio sobre a língua e sobre a cultura. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, após, selecionamos, conforme os objetivos propostos, trechos que possibilitassem a análise e interpretação das representações identitárias por meio das concepções de língua e linguagem presentes nos discursos dos professores.

Assim, constituímos o *cópus*, composto de 12 recortes das entrevistas com os três professores. A coleta de dados ocorreu em dois locais: na Aldeia São João em quatro visitas feitas em 2013 e três em 2014, e no Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas “Povos do Pantanal” – UFMS – Campus de Aquidauana, em duas visitas durante as aulas presenciais da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.

A análise do discurso dos professores incide nas regularidades enunciativas e dispersões do discurso, nas diferentes formações discursivas, nos efeitos de sentido possíveis, nas concepções de língua e linguagem, que perpassam a memória discursiva dessa etnia e a sua relação com o uso da língua portuguesa (língua materna), via materialidade linguística.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores indígenas da etnia kinikinau, acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, que ministram

aulas na Escola Municipal Koinukunoen. Os sujeitos são nascidos na aldeia São João, de onde saíram para estudar. Atualmente, residem na Aldeia São João e estão empenhados na construção do material, especialmente por ministrarem as aulas do idioma étnico.

O sujeito 1, Inácio Roberto<sup>2</sup> (doravante SP1), ocupava no início da pesquisa a posição de coordenador pedagógico da escola, deixou o cargo em 2014, falante, conhecedor da escrita da língua kinikinau, professor de língua étnica no ensino fundamental e médio. O sujeito 2, João Moreira Anastácio (doravante SP2), domina a língua kinikinau nas duas modalidades: oral e escrita, atua como professor nas séries iniciais do ensino fundamental e é professor de língua étnica Kinikinau.

Faz-se necessário salientar que a escolha dos professores indígenas se deve ao fato de que são falantes da língua étnica, as mães dos dois (SP1 e SP2), que são primos eram falantes do kinikinau, ou seja, tem em seu cerne a ideia de língua materna, mesmo que tenham aprendido a língua portuguesa na escola e em casa. No capítulo III desta dissertação, na análise e interpretação dos recortes discursivos, utilizaremos a letra **R** e um algarismo, para informar ao leitor a sequência dos recortes (R1, R2...) e as letras SP e um algarismo para identificar o sujeito que o proferiu (SP1, SP2, SP3 – sujeito professor 1...).

Registramos que o povo kinikinau carece de pesquisas acadêmicas. No levantamento que fizemos, foi possível localizar cinco textos que discutem questões na área de Letras e Linguística, sendo dois artigos, duas dissertações de Mestrado e uma tese de doutorado. Discutindo questões históricas e antropológicas, encontramos dois artigos e uma tese de doutorado. Trazendo a história pelo viés da educação, localizamos um artigo e, a respeito da história do povo e a sustentabilidade, uma dissertação de mestrado, produzida por um pesquisador indígena kinikinau. Cabe observar que todos os trabalhos encontrados narram a história do povo e discutem aspectos educacionais.

Valéria Guimarães de Carvalho Couto, em “*A língua Kinikinau: estudo do vocabulário e conceitos gramaticais*” faz um levantamento do vocabulário da língua kinikinau, falada na aldeia São João por um pequeno grupo de indígenas com o mesmo nome. Além desse levantamento, a autora classifica os substantivos, adjetivos,

---

<sup>2</sup> O coordenador e professor Inácio Roberto autorizou a pesquisa, a inclusão do seu depoimento, da prática pedagógica e seu nome. O professor João Moreira Anastácio, também consentiu com a divulgação.

pronomes e verbos, oferecendo uma discussão sobre a estrutura da língua kinikinau e suas possíveis variações em consequência do contato com outras línguas. Sob a orientação do Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira, a autora defendeu sua Dissertação de Mestrado em 2005, junto ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

Dercir Pedro de Oliveira e Mirian Moreira Alves, em artigo intitulado “Os Kinikinau: dados históricos, vocabulares e linguísticos”, publicado em 2005, trabalham com a descrição do vocabulário kinikinau, a história do povo, sua presença em terras kadiwéu e um estudo de aspectos linguísticos, como a estrutura da língua, alfabeto, fonologia, morfologia e sintaxe.

Ilda de Souza, em 2008, defendeu a tese de doutorado *Koenukunoemo'u : a lingua dos indios Kinikinau*, na qual descreve a língua kinikinau, pertencente à família Aruak, falada pelos indígenas kinikinau da Aldeia São João. A autora descreve aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, além de dedicar especial atenção aos nomes, aos verbos e à estrutura da língua. Como resultado, salienta que há uma língua kinikinau que se diferencia da terena, mesmo as duas pertencendo à família linguística Aruak. A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Jandercy Penha da Silva Carvalho, em *O discurso kinikinau sobre as questões ambientais*, dissertação de mestrado defendida na UFMS/CPTL, apresenta um histórico do povo, como condições de produção dos discursos que analisa, com o objetivo de compreender como a identidade étnica se constitui no diálogo estabelecido entre o passado e o presente. A autora fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa e nos Estudos Culturais para analisar os discursos dos kinikinau a partir de dois eixos: representações de terra = mãe/provedora e representações de terra = nação/origem nos discursos dos sujeitos via análise da materialidade linguística.

Daniele Lucena Santos apresentou uma comunicação no II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-oeste. Essa comunicação, oriunda de artigo gerado por pesquisa de Iniciação Científica, que expandiu-se para o trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, apresentada em 2014, no campus de Aquidauana e em qual apresenta o histórico do povo kinikinau, discute a educação escolar da Aldeia São João e descreve o

vocabulário, estabelecendo discussão fonológica e morfológica da língua em um ensaio comparativo com a língua terena.

Iara Quelho de Castro, em tese de doutoramento, *De chané/guaná a Kinikinau: a construção da etnia ao embate entre o desaparecimento e a persistência*, traz, em detalhes, a história do povo kinikinau e o processo de aglutinação a outros povos. Em meio às discussões históricas e dos contatos refere-se à perda da língua, cultura e identidade étnica, articulando a luta pela visibilidade das questões educacionais, em que, na atualidade, esse povo se empenha, destacando o papel da escola nesse processo. Defendida em 2010, a tese insere-se no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas.

Também na área de história e antropologia, os artigos de José Luiz Souza<sup>3</sup> (2004) e do antropólogo Giovani José da Silva e Souza<sup>4</sup> (2004) narram a história do povo e sua luta pelo renascer entre os povos. Cabe ressaltar que nesses trabalhos, há a preocupação em trazer os depoimentos dos indivíduos kinikinau, em geral os mais velhos, como uma memória oral, que é um método da pesquisa em história e historiografia.

Preocupado com os caminhos do povo kinikinau, Rosaldo Albuquerque Souza publica um artigo sobre a educação escolar na Aldeia São João e aponta a necessidade de os professores e jovens kinikinau buscarem os cursos de graduação para que possam contribuir com a comunidade indígena kinikinau. Rosaldo dá o exemplo ao tornar-se mestre pela Universidade de Brasília, na área de sustentabilidade. Em sua dissertação, *Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunoen) em Mato Grosso do Sul*, há, declaradas, desde o título, preocupações com o renascer, com a identidade étnica e com a cultura desse povo, agricultor, que pela falta de território, quase não exercitam a prática de plantio e grandes colheitas, como fizera no passado.

Orientada por um olhar bastante disperso das perspectivas adotadas pelos autores dos trabalhos mencionados, esta dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos os aportes teóricos da AD de linha francesa e da LA, trazendo concepções da Política Linguística. O segundo capítulo é dedicado às condições de

---

<sup>3</sup> Trabalho apresentado na UCDB, intitulado O lugar Kinikinau: a trajetória dos Koinukonen em Mato Grosso do Sul, na perspectiva da geografia cultural.

<sup>4</sup> Os Kinikinau em Mato Grosso do Sul: (in) visibilidade de um grupo indígena.

produção dos discursos dos professores kinikinau, que serão analisados no terceiro capítulo.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A dissertação *Língua Kinikinau na construção do material didático: “Wexeowo kumatiti xane”* tem por escopo lançar um olhar analítico sobre o discurso de professores kinikinau, problematizando a construção identitária dos sujeitos, por meio de representações de língua e linguagem, construídas durante entrevistas. Essa proposta implica acionar um referencial teórico e metodológico cujos pressupostos nos auxiliem a interpretar o “dizer” indígena, o “desejo de ser” e o desejo do “outro” nesse processo. Desse modo, considerando que os kinikinau descaracterizaram sua cultura e que, da língua étnica, muito pouco restou, já que apenas cinco indivíduos são falantes, acreditamos que os aportes teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e da Linguística Aplicada (LP), com incursões nas Políticas Linguísticas (PL), podem nos proporcionar reflexões significativas e mais adequadas aos objetivos propostos nesta dissertação.

De natureza transdisciplinar, os pressupostos que apresentamos neste capítulo vinculam-se, portanto, a esses três campos e, têm como suporte metodológico o método *arqueogenealógico* de Foucault (2013), no qual é relevante, as noções de saber versus poder, de descontinuidade, de enunciado, de discurso, de acontecimento, de historicidade e de verdade.

Em Dicionário Foucault (2011), a autora Revel analisa alguns conceitos, tais como, o conceito de descontinuidade (2011, p.38) pode-se analisar “como a recusa de representação linear da história”, enquanto que discurso é “conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comum” (2011, p. 41), o acontecimento “não é em si fonte de descontinuidade, mas o cruzamento de uma história social e de uma história acontecimental” (2011, p. 79), em relação à historicidade significa “que a história não é um período, mas uma multiplicidade de períodos que se emaranham e se envolvem uns nos outros” (2011, p. 79) e a “verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem” (2011, p.148).

Além de, considerar que o silêncio é constitutivo de sentidos, “o silêncio e o segredo dão guarida ao poder” (FOUCAULT, 1988, 112), na análise do discurso desses professores, o silenciamento se presentificará ora como poder ora como resistência ora

como representativo do sentimento de pertença no entrecruzamento de formações discursivas, ideológicas, interdiscursos e intradiscursos nos recortes selecionados.

No método arqueogenealógico de Foucault (2013) um saber que não é neutro assume o status de verdade em determinado período histórico. Essa verdade é fruto de uma relação de forças em constante construção, na qual os processos de subjetivação atuam em instâncias diversas, tais como: escola e família. A escola entende-se aqui por um sistema educacional de apropriação social do discurso, que é o espaço, ou melhor, um território simbólico e identitário, onde os indivíduos têm acesso a muitos discursos, e a instituição muitas vezes é usada de maneira política para manter ou modificar a apropriação dos discursos.

Observa-se que Foucault analisa o discurso do indivíduo mediante três dimensões autônomas: saber (determinado pelo visível e o enunciável), poder (determinado pelas relações de forças) e si (determinado pelo processo de subjetivação).

Para realizar um estudo organizado sobre a relação saber *versus* poder faz-se necessário utilizar cinco procedimentos metodológicos delineados por Foucault: 1º) Entender que o poder deve ser analisado em seu núcleo (centro) e também analisar o poder nas periferias das relações sociais; 2º) O poder não deve ser compreendido como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros; 3º) A arqueogeneologia não busca realizar uma dedução do poder e sim fazer uma análise ascendente do poder; 4º) As técnicas de observação, normas para registro e procedimentos de pesquisa são os instrumentos da ideologia para a formação e a acumulação do saber; 5º) Na pesquisa não deve-se levar em consideração uma visão intimista da subjetividade humana.

E para Foucault são três as acepções básicas sobre o poder: 1º) O poder é positivo e dessa maneira se produz no indivíduo; 2º) O poder é exercido e não possuído; 3º) O poder perpassa tanto pelos dominados quanto pelos dominantes.

Ressaltamos que não pretendemos abranger essas áreas de conhecimento linguístico em sua inteireza, mas delas nos valermos para interpretar os emaranhados dos discursos dos sujeitos. Ou seja: conforme Coracini (2011, p.167), vemos “puxar os fios de que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é por eles transformado”, é no entrecruzamento dessas áreas de conhecimento que nos movimentamos e que mobilizamos, em consonância com os objetivos eleitos, algumas concepções essenciais para que possamos problematizar a construção identitária dos

sujeitos kinikinau, no processo de elaboração de material didático multilíngue e intercultural, (não usaremos o termo multicultural<sup>5</sup> por não representar o sentido proposto) para a Escola Koenukuno. Cabe explicar que no primeiro momento, o material era bilíngue, que decidiu-se por fazê-lo multilíngue e a seleção de idiomas que fariam parte do MD partiu dos indígenas.

Em busca dessa problematização, faz-se necessário compreender os conceitos e concepções de linguagem e língua no decorrer da história para termos clareza a respeito das representações dos kinikinau sobre sua língua étnica e a complexa relação que essa língua estabelece com as demais línguas com as quais mantém contato. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma rápida trajetória dos conceitos de linguagem e língua e o esforço do homem em apreender seus mecanismos ao longo da história.

### **1.1. Linguagem e língua**

No Brasil em 1960, começam a postular variadas maneiras de se conceber a linguagem e a língua. Portanto, instaurou-se a crença de que a língua portuguesa (falada e escrita) deveria ser tomada como objeto de descrição com a preocupação de registrar cientificamente, tornando a linguística uma disciplina autônoma, dignificando-a plenamente, e, por consequência, também os dialetos trazidos da África, as línguas indígenas e as inúmeras variedades regionais. (CASTILHO, 2009)

Ataliba de Castilho (2009, p. 21) afirma que são três as teorias acerca da língua, “Teoria 1: a língua é uma atividade mental; Teoria 2: a língua é uma estrutura ; Teoria 3: a língua é uma atividade social”, que compreendem quatro planos: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Para esse autor, existem dois modos de fazer descobertas científicas: o essencialismo e o existencialismo. Portanto, em seu texto *O que se entende por língua e linguagem?*, a temática está centrada em quatro pontos: a apresentação do objeto de análise (língua), as vertentes que regem seu estudo (funcionalismo, estruturalismo e gerativismo), os teóricos (Halliday, Saussure, Chomsky) que as fundamentam, as irregularidades e o motivo de ser um objeto de estudo (em cinco passos).

---

<sup>5</sup> “A pluralidade cultural sempre fez parte do mundo; o fato, em si, não é novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo, principalmente por parte dos educadores. O multiculturalismo – termo preferido, na tradição anglo-saxônica, para referir o fenômeno – tem sido tema de publicações de vários estudiosos, os quais, dada a polifonia do termo, se preocupam em explicitar os múltiplos usos que dele se vem fazendo” (MAHER, 2007, p. 04).

Concebendo a linguagem como forma de interação entre as pessoas, portanto dialógica e social, em 1970 os estudiosos da linguagem e das línguas se veem diante de um “novo” pensamento: as reflexões de Mikhail Bakhtin, pensador russo que revolucionou os estudos linguísticos e influenciou, juntamente com Vigostsky, o pensar sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita (processo sócio histórico ou interacionista, como também ficou conhecido no meio educacional) e contribuiu com os estudos da AD.

A concepção de linguagem humana, como se pode observar, pauta-se em teorias que a analisam em diferentes bases e/ou modelos. Algumas se complementam e outras divergem. Weedwood (2002) assinala que Chomsky entendia a língua como atividade mental e que Bakhtin definiu essa concepção como “subjetivismo idealista”. A autora afirma que Bakhtin sintetiza essa concepção nas seguintes afirmações:

- A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (*‘energeia’*), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais.
- As leis de criação linguística são essencialmente leis individual-psicológicas.
- A criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística.
- A língua, na qualidade de produto acabado (*‘ergon’*), na qualidade de sistema estável (léxico, gramática, fonética) se apresenta como um depósito inerte, tal como a lava esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista de sua aquisição prática como ferramenta pronta para o uso (WEEDWOOD, 2002, p. 149).

Em relação à concepção defendida por Saussure (1916), que vê a língua como sistema de regras, Weedwood (2002) ressalta que foi nomeada por Bakhtin de “objetivismo abstrato”, por meio das seguintes afirmações:

- A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual e peremptória para esta.
- As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a *toda* consciência subjetiva.
- Os vínculos linguísticos específicos nada têm que ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos de língua nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- Os atos de fala individuais constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normalizadas. Mas são justamente esses atos de fala individuais que explicam a mudança histórica das

formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe um vínculo nem comunhão de motores. O sistema e sua história são estranhos um à outra* (WEEDWOOD, 2002, p. 151).

Para Bakhtin, a língua é um fato social, pois é usada em atividades de interação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais. Para ele, a palavra chave é o diálogo. Também define a mente como um produto social, não existindo fora de um contexto social. Para o pensador russo, “todo signo é ideológico”, e, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Nessa linha de pensamento, para Bakhtin, “toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua”. E a segundo Weedwood (2002, p. 152):

“A evolução da língua obedece a uma dinâmica conotada positivamente, ao contrário da concepção saussuriana”. Assim, pode-se interpretar que, “se é verdade que a mudança obedece, em parte, as leis internas da língua, o fato é que essa mudança é regida *sobretudo* por leis externas, de natureza *social*. O signo dialético, movente, vivo, se opõe ao ‘sinal’ inerte que se depreende da análise da língua como sistema sincrônico abstrato”.

Em seu livro intitulado *O Freudismo*, Bakhtin assevera que toda enunciação é produto da interação entre falantes e, “em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. O pensador russo assegura, que [...] “Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação [...]” (BAKHTIN, 2001, p.79-80).

Pelo caráter histórico-social das afirmações acima, pode-se interpretar que se forma aí o embrião daquilo que em AD denominamos de condições de produção dos discursos e os inter e intradiscursos que se cruzam e entrecruzam no dizer do sujeito.

[...] que o que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. As mesmas “vivências psíquicas” do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de “projeção” através da qual investimos (projetamos) na “alma individual” um complexo conjunto de inter-relações sociais. (BAKHTIN, 2001, p. 79-80)

Para o autor, a palavra constitui uma espécie de “cenário” da convivência do grupo social a que pertence o falante, e, para compreender esse cenário, é preciso acionar as complexas inter-relações sociais. Para Bakhtin (2006, p.79-80), “a questão não muda se em vez de discurso exterior temos discurso interior. Esse discurso também pressupõe o ouvinte eventual, constrói-se voltado para ele. O discurso interior é tanto um produto e expressão do convívio social quanto o discurso exterior”.

Na história da reflexão sobre a linguagem, a AD aparece como uma forma de conhecimento *cisionista*. Ela se constrói não como uma alternativa para a Linguística – que é a ciência positiva que descreve e explica a linguagem verbal humana –, mas como proposta crítica que procura problematizar as formas de reflexão estabelecidas. (ORLANDI, 1996, p. 11).

Considerando a proposta desta dissertação de problematizar a questão identitária dos professores kinikinau por meio das representações de linguagem e língua, faz-se necessário comungarmos com o pensamento de Orlandi (1996, p. 90) que assegura que ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem e língua. É reconhecer que se está diante de um sujeito intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que elenca hipóteses e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia.

Um sujeito índio em trânsito que ao passar de um ambiente para outro, assume os discursos institucionais, em um processo de adaptação discursiva, onde se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele por meio de regras preexistentes, o que dá-se o nome de assujeitamento.

Não falamos apenas em conhecimento ou método para “formar sentenças”. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra: compare-se o sentido da palavra “nação” na formação discursiva ocidental e na do índio. Isso acontece porque, ao passar de uma formação discursiva para outra, altera-se a relação com a formação ideológica (ORLANDI, 1996, p. 83).

Na concepção de Bakhtin (2006, p. 47):

[...] os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo duas facetas de uma mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornaram mais facilmente observáveis no plano da palavra. [...] O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata.

Nesta dissertação, a proposta é refletir sobre a linguagem como um lugar de conflito, que se configura ao estabelecer a distinção entre dominante e dominado, sobre o mesmo e o diferente, por se considerar a língua(gem) como uma ação que transforma a noção de sujeito e que produz efeitos de sentido que resvalam na “ilusão discursiva do sujeito”. Isso implica buscar, na AD de linha francesa, conceitos básicos que nos permitam interpretar, no discurso dos professores kinikinau, as representações de linguagem e língua, durante processo de elaboração de material didático plurilíngue para a escola kinikinau. Mediante a percepção de que os sujeitos da pesquisa encontram-se na elaboração do material didático como elementos participativos e atuantes deste processo comunicativo, seguindo o pressuposto teórico de Bakhtin.

Salientamos que as reflexões aqui registradas apresentam-se, também, balizadas pelo pensamento de Pêcheux (2009), para quem há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso quer dizer que os sentidos que produzimos por meio dos enunciados materializados linguisticamente não nascem em nós. Nós os retomamos. Entendemos, portanto, que a análise do campo discursivo precisa concretizar-se a partir do enunciado efetivamente produzido via linguagem e devidamente inscrito na história.

Considerando o exposto acima e seguindo as palavras de Souza (2011, p. 112) afiançamos que cabe ao analista de discurso assumir a sua tarefa, que “consiste em problematizar os enunciados concretos em sua historicidade, descrevendo e analisando os fatores que permitiram que esses enunciados se inter-relacionassem, se negassem, se excluíssem, se substituíssem”, produzindo sentidos instáveis, uma vez que emanam de um conjunto de enunciados.

Nessa linha de pensamento, podemos assegurar que a opacidade é condição intrínseca da própria língua que, por não ser domada, tende a consolidar “o sistema da própria língua de outro modo, qual seja, colocando em movimento o risco de um sentido vir a ser outro, fazendo bordar sombras nas beiradas das palavras e dos dizeres, marcando-as como instáveis e passíveis de outra direção, sempre”. (ROMÃO, 2011, p. 121). Assim, perseguimos aqui a análise dos enunciados, centrando atenção em sua exterioridade, nas relações que mantêm com os já-ditos, com discursos outros em busca de apreender sua irrupção como acontecimento.

No intuito de melhor atender aos objetivos propostos nesta dissertação, às concepções de linguagem e língua no discurso do professor indígena da etnia kinikinau, serão abordadas de acordo com as práticas teóricas e discursivas de Bakhtin.

## 1.2 O fazer sentido: análise de discurso

A AD como linha de pesquisa surgiu na década de 1960, no século XX, na França, tendo como percussor Michel Pêcheux (filósofo francês), que estava envolvido com as releituras de textos transdisciplinares: a psique humana, com reflexões da Psicanálise (Lacan), a linguagem discutida na Linguística Estrutural (Saussure) e a ideologia perpassada no Marxismo (Althusser). Os três autores (Lacan, Saussure e Althusser) contribuíram para mudanças no pensar científico.

A linha francesa provocou uma ruptura de paradigma, com o deslocamento do sentido de indivíduo para o de sujeito e sua relação com o simbólico, na história, sendo afetado por ela, o que a torna uma ciência transdisciplinar, desenvolvendo estudos nos “entremeios” (no meio de) das temáticas diversas, tais como: identidade, linguagem, língua, mídia, ensino, heterogeneidade, culturas, violência, crenças e outras.

O marco inicial da disciplina da AD foi a publicação *Análise Automática do discurso*, concomitante ao lançamento da Revista *Language*, organizada por Jean Dubois. A AD possui três fundamentos: teoria, crítica e ideologia, ressaltando que dentro desta perspectiva, os fundamentos e a metodologia são inseparáveis. Segundo Orlandi (2007, p. 19), para a AD:

- A língua tem sua ordem própria, mas só relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo assim o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Essa visão do homem, sujeito da linguagem, trazida pela AD estabelece uma perspectiva de estudo diferenciada, analítica e descentrada, operando com as marcas ideológicas inconscientes, dentro do sujeito histórico, que produzem saberes linguísticos afetados por simbolismo, produtores de efeitos de sentido reais, de história e de linguagem.

Nas fases da AD, três épocas distintas são postuladas: a) AD – 1, que explora a análise de discursos estabilizados no manifesto do Partido Comunista; b) AD – 2, que examina a formação discursiva de Foucault e interdiscurso e analisa discursos menos

estabilizados no debate político; c) AD – 3, por sua vez explora conceitos, como formação ideológica, sujeito e sentido (GREGOLIN, 2004).

A formação discursiva dos sujeitos desta pesquisa inserem-se na AD 2, levando-se em consideração a resistência às diversas tentativas de apagamento linguístico e de identidade étnica, ao serem obrigados a renunciar a sua identidade kinikinau em favor de outra etnia (terena) por imposição das autoridades, ou melhor, pelo órgão indigenista local. Para Orlandi (2009, p. 16), existe uma relação imperiosa entre a linguagem, o sujeito e o mundo em que se insere, apontando a necessidade intrínseca de considerarmos as “condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”, já que a exterioridade significa e produz sentidos.

Na AD, analisa-se o *contexto histórico-social* e o *contexto da enunciação*, interpretando o que ambos usam para construir os sentidos. Ao mesmo tempo, discute-se a *formação discursiva* tomando para análise os enunciados, recortes de situações discursivas que se inter cruzam e se dispersam, para contrapor-los não na ordem gramatical, mas na ordem do “enunciável”. (GREGOLIN, 2004)

Adotando o pensamento de Gregolin (2001, p.13), é possível dizer que o ponto decisivo para a análise é “entender como se relacionam os elementos intradiscursivos (da ordem da língua) com os elementos interdiscursivos (tendo em conta que esse ‘exterior’ é constitutivo do sentido)” para que possamos pensar o histórico e o político como elementos do processo simbólico na constituição do sujeito. Desse modo, fica claro que o sujeito não existe *a priori*, mas constitui-se no/pelo discurso, “é aquele que pode usar (quase sempre com exclusividade), determinado enunciado por seu treinamento, em função da ocupação de um lugar institucional, de sua competência técnica” (ARAÚJO, 2011, p. 97). É uma função no discurso e pode assumir diversas posições em uma determinada formação discursiva.

Tomado de empréstimo do filósofo e historiador Michel Foucault, o conceito de formação discursiva (FD) reorganiza a teoria *pecheutiana* e inaugura a segunda fase da AD, desvencilhando-se da noção de “máquina estrutural fechada à medida que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’”. (PÊCHEUX, 2009, p. 314)

Segundo Baronas (2007, p. 89), o conceito de formação discursiva de Foucault (1966), é um conceito original, transforma a noção de linguagem, de sujeito, de verdade

e de ciência, não emprega o conceito do discurso como um produto da retórica e nem como estrutura significativa de um texto.

As regras que definem uma FD, para Foucault (1986), apresentam-se, por meio de um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias, de modo que tais elementos tendem a permitir a passagem da dispersão para a regularidade entre os enunciados. Uma análise que considera os postulados do historiador em relação à noção de formação discursiva deve empreender a árdua tarefa de diagnosticar as relações existentes entre o poder e o saber, dando ênfase, sobretudo, aos diferentes modos de subjetivação do ser humano por meio do discurso.

Foucault (1986) empreende uma reflexão para compreender não a formação dos discursos, mas quais os poderes e perigos que esses discursos carregam, quais saberes e verdades se escondem em meio a agrupamentos discursivos tão familiares, contribuindo, de forma significativa, com a análise do discurso. O ponto decisivo que se sobressai nas reflexões do filósofo é como certos objetos passam a ser instituídos como objetos de saber e recebem legitimidade em uma determinada formação discursiva, considerando que um objeto irrompe como acontecimento quando condições discursivas e históricas o produzem.

Para Foucault (1986, p. 8-9), em toda sociedade:

“a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Dessa perspectiva, não há transparência e nem neutralidade no discurso, vez que o discurso encontra-se intimamente ligado ao desejo e ao poder, e o sujeito fala a partir de um lugar institucionalmente reconhecido.

Foucault, por meio da análise do discurso e com base na ciência histórica, busca compreender “suas discontinuidades, sua dispersão, que implicará a abrangência do conceito de *formação discursiva*, a discussão das relações entre os *saberes e os micropoderes*, voltando-se, também para a leitura e interpretação da memória discursiva”. (GUERRA, 2008, p. 48)

Pêcheux (2009, p. 173), a respeito do discurso e práticas discursivas, assevera que:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de

exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse, mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

O discurso é uma prática, na qual o sentido não pode esgotar-se inteiramente, pois está constituído por um conjunto de contradições, que o regem, que obtêm o controle da palavra e delimita o papel que exercem internas e externas à língua e ao ato da fala. O discurso deve ser compreendido dentro de um contexto, em relação aos elementos que delimitam o horizonte da produção e recepção de sentido:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1980, p.131)

Portanto, o verdadeiro esbarra no conceito do que aquele regime de governo instaura como verdade. O processo da formação discursiva da AD na singularidade do acontecimento e na irrupção histórica, faz-se necessário perpassar o interno da língua (intradiscurso) e os elementos externos (interdiscurso), balizados em três arcações convergentes: teoria linguística (Saussure), teoria do sujeito (Freud) e teoria da história (Marx), que estão atravessados pela FD (Foucault).

Com relação ao conceito de *memória discursiva*, a AD problematiza por meio de pressuposto de Pêcheux, ao transpor o valor do esquecimento para suporte teórico de análises: a) o esquecimento<sup>1</sup> - na noção de sistema inconsciente e ideológico; b) o esquecimento<sup>2</sup> - na relação direta entre o pensamento, a linguagem e mundo.

Para Gregolin (2001, p. 10), inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno voo.

Para Orlandi (1996, p. 119), do ponto de vista da AD, a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo.

Quando dizemos a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não nos permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois *acontecimentos* diferentes.

Quanto ao *conceito de sujeito* na AD, as três épocas consideraram diferentemente o sujeito: a) na AD – 1, o sujeito é concebido como assujeitado à maquinaria; b) na AD – 2, o sujeito concebido é como dispersão, no sentido de não formado por elementos ligados entre si por um princípio de unidade; c) na AD – 3, o sujeito sofre um deslocamento, marcado pela heterogeneidade, clivagem e divisão.

Nas condições de produção do discurso, ocorre a dupla ilusão, ou seja, a relação imaginária que o sujeito tem do próprio discurso na tentativa de controlá-lo. Portanto, para a AD o sujeito não tem acesso real às condições de produção e é atravessado pela teoria da materialidade do discurso.

Segundo Mussalin e Bentes (2003, p. 137), o sujeito não é livre para dizer o que quer e a própria opção do que dizer já é, em si, determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo.

Destacamos que a noção de representações identitárias que adotamos advém dos teóricos da pós-modernidade, há uma discursividade no que se refere à identidade cultural, questão esta firmemente debatida na teoria social, sobretudo no que diz respeito à constituição das identidades étnicas, de minorias ou grupos marginalizados. No mundo moderno, a identidade perdeu sua essência, sua estabilidade e “as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável” (BAUMAN, 2005, p. 30) eram lugar a constantes (des)identificações movidas pelo desejo de completude. Adotamos, portanto, esta concepção de identidade, entendendo que as identidades antigas estão em declínio, vez que as estruturas das comunidades nacionais que as sustentavam entraram em falência múltipla, cedendo lugar a identidades fluidas e cambiantes. A concepção do sujeito pós-moderno isenta-o de uma identidade fixa, imutável e permanente, pois a identidade é formada e transformada pelas maneiras como somos concebidos e representados nos meios culturais que nos rodeiam.

As formas de exclusão relacionadas por Foucault em *A Ordem do discurso* (2012) são: a interdição, a segregação e a vontade de verdade. A primeira vista dentro da perspectiva da palavra proibida, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. A segunda forma de exclusão vista pela segregação da loucura, cujo discurso a sociedade não compreende. A terceira é a separação do verdadeiro versus o falso, a

divisão constituída historicamente, pois a verdade é uma construção social do poder em exercício.

AD é uma disciplina em constante processo de constituição, devido a sua interdisciplinaridade, que não ofereceria risco e sim o de não reconhecer sua especificidade. Portanto, oferece um panorama de questões fundamentais para compreensão e não redução do discurso, e sua constitutividade em outro discurso, no sentido, no sujeito e nas condições de produção. Aportar no campo da AD é uma tarefa complexa, uma vez que não basta mostrar e relacionar as especificidades entre os domínios, porém constatar como eles estão imbricados. (GREGOLIN, 2004)

Para Orlandi (2007, p. 30), necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. E esse outro discurso aberto, marcado, que se opõe e simultaneamente adquire faces de uma “ruptura ligada”, como um modo de costura aparente, o analista empreende a árdua tarefa de diagnosticar as relações existentes entre o poder e o saber, dando ênfase, sobretudo, aos diferentes modos de subjetivação do ser humano por meio do discurso.

Authier-Revuz (1998, p. 26), ao refletir sobre os fundamentos do dizer que não é óbvio, argumenta que:

Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo... “Outro”: Outro que abre o discurso sobre a exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o excesso de sua “significância”, a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação sobre a não-coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido, dessa enunciação.

O pensar no discurso é considerar sua amplitude, incluindo os efeitos de memória, história, as ideologias, as heterogeneidades constitutiva e mostrada, os não-dito. Nesse sentido é que se justifica a convocação dessa corrente para compor o referencial, por apresentar uma visão de que os efeitos de sentido do silêncio são fundamentais na construção da identidade, que o ter sua língua étnica interdita deixou uma cicatriz (marca), um traço da presença/ausência do “outro” na língua de empréstimo, que se transformou no decorrer dos anos em sua língua.

Enfim: o que é fazer é “fazer sentido” em AD? Dentro da perspectiva da AD o sentido é movente, o permite compreender que o discurso veicula e produz poder, que possui um efeito periférico e que exerce em meio às relações desiguais. A subjetividade está ligada a língua que é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, que

se contextualiza na história, que em contrapartida se apropria de mecanismos ideológicos e provoca no sujeito as mais variadas possibilidades de discurso.

### **1.3 A visão do Plurilinguismo no Brasil: Política Linguística**

A Política Linguística (PL) nasceu como área de estudos no Brasil em 1960, com o intuito de analisar as relações entre poder versus língua, e como essa relação política pode alterar o *status quo* de um idioma. É considerada como uma necessidade para manter um equilíbrio nas relações linguísticas. Para Monserrat (2001, p. 133), situa-se em um campo de escolhas gerais em matéria de relações entre línguas e sociedade, e a planificação linguística no da implantação prática de tais escolhas.

Um exemplo de como se altera o panorama cultural-social e linguístico de um país pode ser alterado por regime político é a concepção de que um país deve ter uma única língua, ou seja, o monolinguismo. Poderíamos dizer que, estabelecer como obrigatório para ser brasileiro é falar somente o português (do Brasil) em todos os estados federativos de maneira igualitária, seria manter uma relação utópica com a língua. Neste contexto, algumas línguas resistiram e sobreviveram à decisão política. “O poder hegemônico no mundo não tem, nem terá nunca, a última palavra. No seio do próprio Império crescem forças e formas de resistência que inventam uma nova ordem e novos poderes constituintes, construtivos, inventivos, inovadores”, argumentam Gentili e Alencar (2001, p. 21).

Considerar o monolinguismo como benéfico é descartar todos os outros falares que existem em território, ignorar o sujeito híbrido. A ideia está ultrapassada a medida que homogeneizar é excluir a diversidade (o heterogêneo), o multilinguismo, portanto, é considerar um mito como verdadeiro. A respeito da prática de fortalecimento do conceito Estado-Nação por meio do monolinguismo, Maher (2006, p.31) afirma que:

Consolida-se na Revolução Francesa, quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se, nesse período o lema “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. Surge a aversão à diversidade linguística na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída.

Ser usuário de uma língua não é o mesmo que ser falante da língua oficial; o movimento multilíngue cresce, mas reconhecer sua existência não o realiza historicamente. Para reconhecimento do multilinguismo, é preciso praticar as múltiplas línguas em condições sócio-históricas consistentes e politicamente significadas, capazes de universalidade, levando-se a cultura que carrega a língua, o multiculturalismo. Para Maher (2005, p. 18), o multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades, decorrente da intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais, não nos permite mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas.

Considerando que em nosso país existem várias outras línguas (indígenas, de imigrantes) e que, em relação à língua portuguesa (número de usuários, de ser a língua oficial e de contato entre os indivíduos em território nacional), Cox e Assis-Peterson (2007, p. 41) asseguram que a preocupação “com a igualdade e a não discriminação das minorias linguísticas liga o multilinguismo de modo fundamental à democracia”, já que, para os autores, “regimes democráticos não discriminam as minorias. Se o conceito de diversidade linguística levanta a bandeira do direito à diferença, o multilinguismo levanta a dos direitos especiais a minorias”. Nessa linha de pensamento, a Constituição brasileira garante o direito às minorias, sobretudo os indígenas, de utilizar sua língua e cultura em diferentes manifestações, incluindo aí a escola, desde que assegurada à língua portuguesa como língua oficial.

No Brasil, discutir o significado de “cultura” associado ao de língua, e problematizar a questão da tensa relação entre as culturas implica reconhecer o multilinguismo. Segundo Oliveira (2008, p. 3):

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a língua de sinais Urubu – Kaapór. Somos, portanto, um país de muitas línguas – plurilíngüe – como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua.

Colocando o monolinguismo com uma verdade absoluta, aceitando como natural, ou normal, o fato de que o português é a única língua falada no país, excluem-se todos os outros falantes das demais línguas, ou seja, as línguas consideradas

minoritárias. Mesmo que se falasse somente um idioma no território como um todo, a língua não é um todo uniforme; existem variações linguísticas, como os sotaques, os dialetos, as variações conforme as faixas etárias, posição social, grupo étnico e sexo, além do léxico e das mudanças de registro.

“A possibilidade de reconhecer ou perceber acontecimentos é uma forma de definir os limites sempre arbitrários entre o ‘normal’ e o ‘anormal’, o aceito e o negado, permitido e o proibido”. Gentili (2001, p. 29) afirma que “[...] a ‘anormalidade’ torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a ‘normalidade’ costuma ter a capacidade de ocultá-los”. Para Gentili, “o ‘normal’ se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização”.

Conforme Gentili (2001), a diferente ordem simbólica estrutura-se na diversidade linguística dos discursos existentes dentro de uma mesma nação e a existência de diferentes línguas, em que são geradas diferentes formações discursivas e ideológicas, leva o sujeito a entrar em conflito identitário, a vivenciar a exclusão e fragmentação de sua identidade, que no caso do índio é considerada como “normal” e “silenciada”, que sofre em tensão constante querendo sair da invisibilidade, romper com o status da marginalidade que lhe foi imposta.

Segundo o autor:

Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos, também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem. De certa forma, devemos ao medo o mérito de lembramos diariamente da existência da exclusão. O medo dos efeitos produzidos pela fome, pelo desespero ou, simplesmente, pelo desencanto. (GENTILI, 2001, p. 30-31)

Conceber que o plurilinguismo é anormal e ignorar o sujeito falante de uma língua étnica são práticas que promovem a exclusão nas identidades variadas que compõem a sociedade brasileira como um todo, que permitem que o silenciamento se propague. “Entretanto, o medo não nos faz “ver” a exclusão. O medo nos leva a temê-la. E o temor é sempre, de uma forma ou de outra, aliado do esquecimento, do silêncio”, conforme Gentili (2001, p. 31). Mesmo sendo negada a identidade construída no falar informal kinikinau e categorizada na exclusão do ambiente escolar, a identidade que foi construída ao longo do tempo, se descaracteriza, deixa resquícios sem manter-se intacta. A identidade migra, pois a fonte desta construção permanece na memória discursiva do sujeito.

Continua o autor:

Para dizer sem muitos rodeios, o que pretendo afirmar é que, hoje, em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. A exclusão e seus efeitos estão aí. São evidências cruéis e brutais mostradas nas esquinas, comentadas pelos jornais, exibidas nas telas. Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos “outros” e em “nós outros”. (GENTILI, 2001, p. 29)

A respeito da variação, o pesquisador irlandês Crystal (2012, p. 151) afirma que não somente na fala esta ocorre:

A escrita também sofre alterações em seus aspectos externos, de modo particular com relação à página ou à tela em que as palavras aparecem. As manchetes do jornal são impressas num tipo de letra maior para chamar a atenção do leitor. Do mesmo modo, se você for escrever um cartaz para divulgar um evento na escola, terá de escrever com letras grandes para que fiquem bem visíveis. E quando as pessoas vão criar um anúncio, precisam escolher as cores, o espaçamento, a forma e o tamanho das letras e dos sinais de pontuação que melhor se adaptem ao produto.

Outro aspecto de variação linguística que não podemos descartar, embora, não seja o foco do trabalho é a provocada pela revolução tecnológica, com o uso de recursos midiáticos em redes sociais, tendo como exemplos o internetês e o miguchês. Estes dois configuram-se em fatores externos que observamos alterarem a escrita de alguns indivíduos. Algumas particularidades das mídias são transportadas para outros âmbitos da escrita.

Com a lei promulgada em 1757 por Marquês de Pombal, decretou-se o monolinguismo em língua portuguesa (descartando-se língua prótese de origem) no Brasil e em desprestígio de variadas línguas étnicas faladas naquela época, ocorrendo um fenômeno interessante: o sentimento de estrangeiro. Segundo Kristeva (1994, p. 09), “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: é a fase oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se fundam o entendimento e a simpatia”.

Portanto, poderíamos dizer que para o kinikinau, assim como as demais etnias, acolher a língua do outro seria obrigatoriamente transformá-la em sua, sujeitando-se a língua do vencedor (português), encarcerando a sua própria língua materna, afastando-se de sua função comunicativa. Significaria viver exilado em seu corpo, sendo interdito o seu direito ao ninho, ao calor de sua língua materna, excluindo o sentimento de pertencimento.

De acordo com Coracini (2007, p. 48), “por isso é possível, em língua, sentir-se em casa: somos exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo”.

Para Coracini (2007, p.48):

É possível, pois, dizer que o estrangeiro – o estranho, o outro – nos constitui: somos estranhos em nós mesmos e para nós mesmos e, ao mesmo tempo, nos reconhecemos: é assim que eu reajo; sou eu; como pude reagir daquela maneira? O que será que está acontecendo comigo? Questões que, por si sós, apontam para o estranho-familiar ou o familiarmente estranho de que falam Freud e Derrida. Esse mesmo efeito é produzido pela língua. Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas, não há língua pura e não há língua completa, inteira, uma, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito...

O não deixar morrer uma língua, mas revitalizá-la enquanto vive um povo que sofreu uma castração simbólica de sua língua materna (LM), é buscar, no pouco que restou, a pró-vitalização, ou seja, a constituição possível, a partir do que restou, de uma língua a partir do aqui, do presente vivenciado pelos membros desse povo. Em relação “à morte de línguas”, Teixeira (1995, p. 310), valendo-se do exemplo do latim, afirma que:

O latim, por exemplo, morreu na estrutura que tinha, embora tenha, de alguma forma, se perpetuado através de línguas como o português, o espanhol e outras. As línguas, como as pessoas, têm um ciclo de vida e um dia morrem. Este é um processo muito longo, que passa por alterações gramaticais, geralmente em situações de multilinguismo ou a em outras áreas geograficamente confinadas. O que está acontecendo no mundo hoje é que as línguas minoritárias estão sendo destruídas de forma mais violenta, sem passar pelos estágios de uma perda linguística natural.

De acordo com Uyeno (2011, p. 22), a LM é a língua da mãe, do Outro primordial, ou seja, estrangeira ao *Infans* – corpo não falante – que ainda não entrou na ordem simbólica, mas que precisa submeter-se a ela, para se inserir na cultura e para dirigir sua demanda de amor ao outro cuidador.

Para algumas etnias indígenas, o processo de reafirmação étnica do sujeito da linguagem por meio de uma língua (a étnica), na qual a relação é afetada pelo real (ser falante do português), encontra-se carregado do sentimento de não falar uma língua que

não lhe pertence historicamente, que o modifica e torna sua realidade opaca e que funciona inconsciente da ideologia (indígena) que o descentra e o transmuta. Para Bauman (2005, p.19), “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas a nossa volta, e é preciso estar alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

O kinikinau encontrou-se interdito nos ambientes sociais de usar seu idioma étnico e algumas famílias deixaram-se seduzir pelo português, acreditando que, se o filho aprendesse, desde pequeno, o idioma de quem detinha o poder, talvez pudesse alcançar o status necessário para sair da condição de marginalidade. A sedução exercida pela língua do vencedor, imposta ou não, que não diferencia a estrutura e do acontecimento, favorece, todavia o apagamento de si. Usar a língua portuguesa e não poder usar a sua língua kinikinau, nem mesmo poder ser chamado assim, favorece a invisibilidade. Ao mesmo tempo, mantém resquícios, que sobrevive na memória discursiva, ao mesmo tempo em que fornece a sensação da incompletude no plano da língua que atinge sua identidade no âmago, porque lhe escapa pelos dedos o sentimento de pertencimento real ou imaginário, uma possível cisão identitária que fragmenta o indivíduo.

A questão da inversão linguística provoca uma ruptura, a morte gradativa. Para Teixeira (1995, p. 310), com relação às línguas, sabe-se hoje que, quando elas deixam de ser faladas pelas crianças como primeira língua, é um pouco como os animais e as plantas que perdem sua capacidade de reprodução.

Levando-nos a observar que o papel das políticas linguísticas no processo de manutenção, revitalização e pró-vitalização de uma língua, no caso dos kinikinau e, a importância de material didático produzido nesta língua para distribuição dentro de sua comunidade escolar, ajuda na planificação de status e córpus linguístico para auxiliar o trabalho escolar que, por sua vez, exercerá papel fundamental na conquista da sonhada restauração de *status* linguístico na comunidade geral.

Essa busca, caracterizada pela mobilidade dos sujeitos, constitui-se em processos de representações culturais e identitárias que marcam o renascer desse povo, sempre estabelecendo inte-relações étnicas, culturais e linguísticas com outros povos (kadiwéu; terena e o branco), que os leva a optar pela produção de material didático multilíngue: português, kinikinau, espanhol e inglês, ao mesmo tempo, em que silencia, nesse material, a língua kadiwéu, também ensinada na escola.

## CAPÍTULO II

### A HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA DOS ÍNDIOS KINIKINAU: A FÊNIX REVITALIZADA

A condição de invisibilidade e a supremacia de determinadas identidades acontece por diversos mecanismos. Assim também ocorre a busca de um novo padrão identitário, que faça com que alguns grupos sociais saiam da condição de invisibilidade. (GUERRA & SOUZA, 2013, p. 39)

Problematizar a construção identitária dos professores kinikinau por meio de representações de língua e linguagem presentes em seus discursos durante a elaboração de material didático implica analisar a materialidade linguística desses discursos e, além disso, em especial, conhecer suas condições de produção e refletir em que conjunturas foram enunciados. Pêcheux (2009, p.77) assevera que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” e, nesse sentido, consideramos que o entendimento das condições de produção é fundamental para a análise e interpretação dos discursos dos professores kinikinau, já que são essenciais na constituição discursiva do sujeito por originar aquilo que se diz, do lugar de onde se diz, submetendo os sentidos daquilo que é dito à posição ocupada por aquele que diz.

O povo kinikinau autodenominam-se *Koinokonuen*. Conforme Silva e Souza (2005, p. 152), *Koinokonuen* significa “índio guerreiro”, entretanto, na trajetória desse povo e suas características, destacam-se, os kinikinau, por serem pacíficos e susceptíveis às alianças. Esse fato nos permite interpretar que “índio guerreiro”, empregado pelos autores, produz o efeito de sentido de luta, de persistência em busca de reconhecimento de sua identidade étnica como Kinikinau. Nessa direção, Castro (2010, p. 288), ao narrar e descrever a trajetória histórica dos kinikinau desde o Gran Chaco até hoje, na Aldeia São João, afirma que “os Kinikinau têm demonstrado que eventos dramáticos como a perda de territórios e extinção de aldeias não impediram a sua continuidade e a sua persistência”.

Para outras etnias, é considerado um povo *ako poke'e*, *alo peti* e *yonoheoti xâne* ‘sem terra, sem teto e sem rumo’ (SOUZA, 2008), pois durante metade do século XX, o povo kinikinau foi considerado como extinto. A sua identidade étnica, silenciada/interditada, por omissão ou engano, por parte de órgãos protecionistas,

provocou outros erros significativos, como o de Darcy Ribeiro e de outros pesquisadores. A informação errônea tornou-se um “objeto de saber” (na visão foucaultiana) e disseminou a ideia, deslocando o conhecimento oficial e, na prática, o povo foi confundido com outro. Um dos fatores, considerado como tônica principal na omissão ou engano da identidade étnica desse povo, é o grau de parentesco linguístico e cultural com os terena: ambos remanescentes dos chané/guaná e pertencentes à família linguística Aruak e coabitam na mesma aldeia. O parentesco estende-se aos Layana (considerados extintos, mas, em Lalima, existem inúmeras famílias que também são reconhecidas sob a identidade genérica de terena) e os Exoaladi (ou Chavarana, com língua morta), todos pertencentes à nação Chané (Guaná).

Assim, este capítulo é dedicado à narração, descrição e interpretação das condições de produção dos discursos kinikinau tomados para análise nesta dissertação.

## 2.1 A trajetória kinikinau

Os Aruak, de que faz parte o povo Kinikinau, eram nômades, conservavam o espírito comunitário, de índole pacífica, gostavam de lidar com a terra e conheciam a cerâmica. Alguns pesquisadores afirmam que existem indícios de que a família Aruak, possa ter chegado ao nordeste da América Latina (2.500 a.C.), oriundos da Indonésia, pelo oceano, na altura do Peru e do Equador, e se deslocado para a Bacia Amazônica pelo alto do Rio Negro. Provavelmente, no Período Antigo em (1000 a.C.), os Aruak se dispersaram a partir da Amazônia peruana. Prezia (1995) descreve a dispersão do povo Aruak pelo Brasil, mapeando as etnias pertencentes a essa família linguística. Segundo Prezia (1995, p. 36), na atualidade, podemos encontrar:

[...] nações da família Aruak como os Terena, em Mato Grosso do Sul, os Pareci e Salumã ou Enawenê-nawê, em Mato Grosso; os Mehinaku, Waurá e Yawalapiti, no Parque do Xingu, também nesse Estado. No Acre e sudoeste do Amazonas, na região do rio Iaco, vivem os Apurinã e os Maxineri, e na região do alto Juruá, os Kampa. Ao norte do Amazonas, na região do rio Içana, afluente do Negro, ainda estão os Baniwa do Içana, os Warekena, os Tariana e os Baré. No alto rio Negro vivem os Mandawaka e os Yabaana, originários dos rios Cauabori e Padauri. E finalmente, em Roraima, ao norte de Boa Vista, vivem os Wapixana.

Para Altenfender Silva (1949 *apud* MIAZAKI, 2012, p. 47-48), o primeiro contato desses povos com a cultura espanhola e portuguesa ocorreu nos fins do século XVIII, provavelmente em decorrência da busca, pelos hispano-portugueses, de um

caminho ao império peruano. Embora não haja documentos que comprovem, é bem provável que o contato entre os grupos indígenas e brancos<sup>6</sup> tenha ocorrido muito antes desse período.

Ao narrar a história dos povos de língua Aruak, Castro (2010, p.71) afirma que tem suas origens na nação Chané-Guaná e que, no período entre os séculos XVI e XVIII, habitaram a região da América Meridional, denominada Gran Chaco. Esse período é considerado como momento de construção da nação Chané-Guaná (CASTRO, 2010, p. 311), pois essa nação se fortalece, sobretudo, pelas alianças e trocas que estabelece com outros povos, cujas experiências, ao longo dos anos, serviam para a sua sobrevivência.

Ilda de Souza (2008, p. 18) explica que foi pelos diários de missionários, historiadores e viajantes que as primeiras informações sobre a presença desses povos no Gran Chaco se deram a conhecer. Os europeus que por lá se embrenhavam em busca de riquezas e domínios territoriais estabeleceram os primeiros contatos, e esse contato com os europeus foi marcante na história desses povos, sobretudo pelo fato de o europeu tratá-los de forma genérica. Fato significativo, pois ao desconsiderarem as singularidades de cada povo, mesmo reconhecendo sua diversidade naquela localidade, os europeus acabam contribuindo para a ausência de registros específicos de cada um na constituição da nação Guaná.

Segundo Castro (2010, p.76-7), a história do Gran Chaco está estreitamente atrelada à conquista dos europeus na região do rio da Prata. A autora destaca que o contato dos Guaná com o mundo ocidental ocorreu entre 1521 e 1526, quando Aleixo Garcia cruzou para o território chaquenho, e foi a partir desse momento que os Chané daquela região passaram a integrar a expedição. Conforme aponta Castro, foi a partir desse período, com as inúmeras tentativas por parte dos espanhóis para chegarem ao território peruano, pela região do Chaco, que os Chané- Guaná tornaram-se visíveis.

Amedrontados com a intensa movimentação dos europeus na região charquenha, os indígenas iniciaram um processo de formação de alianças entre si, com o objetivo de se fortalecerem e defenderam-se contra possíveis ataques. Essas alianças étnicas, no entanto, não se restringiram apenas à defesa, outros interesses também as moveram, assim como ocorreu com o contato dos primeiros ocidentais, que chamaram a atenção desses povos pelos objetos e conhecimentos que traziam para o local. (CASTRO, 2010, p, 77). Essas alianças do passado, presentificam-se até hoje, os kinikinau dividem o

---

<sup>6</sup> Estaremos usando o termo “branco” para todos aqueles que não se autodeclaram brancos (HOLL, 2002).

espaço cultural, escolar e comunitário, com terena e kadiwéu, por residirem, em Terras Indígenas Kadiwéu.

Castro (2010, p. 108-109) afirma que a trajetória histórica dos Kinikinau abarca dois aspectos primordiais: primeiro, uma tendência associativa e integradora na forma de o grupo se constituir e organizar; e, segundo, a disposição para incorporar o exterior como parte do seu mundo.

A leitura da história desse povo em Castro (2010), Souza (2008), Cardoso de Oliveira (1976) permite-nos interpretar que a incorporação do exterior por parte dos kinikinau apresenta-se como um astuto talento, pois marca a existência de uma perseverança que impediu a sua extinção, uma forma de resistência. Os kinikinau, ao se unirem com outros povos por meio de alianças e integrar o exterior para sobrevivência, evitaram que a nação Guaná se perdesse e se extinguisse. Mesmo que esse intenso convívio colocasse em risco a identidade étnica dos Guaná, ele foi necessário, vez que essas alianças eram muito mais do que elos constituídos apenas por questões políticas. Tratava-se de uma estratégia para não sucumbir e continuar sua trajetória. Com o passar do tempo, a nação Chané-Guaná se consolidou com outros povos, o que levou a se pensar no desaparecimento de um dos grupos remanescentes, os kinikinau.

Não se sabe com clareza e exatidão quando se iniciou a aliança entre os kinikinau e kadiwéu, e nem por que, com o passar dos anos, essa aliança tornou-se uma espécie de subordinação por parte dos remanescentes da nação Chané-Guaná. As informações existentes são vagas, porém enfáticas, assim como alega Castro (2010, p. 155), por meio do relato de Azara, de que havia sim uma existência voluntária dos Guaná, ou seja, a princípio as etnias se uniram voluntariamente.

Por tudo que já foi expresso e também pelas leituras feitas, acreditamos que essa “voluntária” subordinação tenha surgido pelo fato de que os Mbayá-Guaicuru sempre foram considerados guerreiros e um povo forte. Talvez o feito de “proteger” os Guaná, já que eram aliados, tenha feito com que os Guaná fossem acometidos dessa subordinação.

Dentre tantos acontecimentos que marcam a história dos kinikinau, o mais conhecido e marcante na história deles e que enaltece a nação Chané-Guaná foi a Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida como Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 e 1870. Essa guerra é referência para todos os povos indígenas, inclusive para os Kinikinau. Castro (2010, p. 242) declara que a Guerra da Tríplice Aliança constituiu-se em outro espaço de visibilidade para os kinikinau, pois “foram um dos primeiros grupos

indígenas a se envolver diretamente, sendo atingidos tanto no aldeamento de Albuquerque quanto no de Miranda”.

Não há informações exatas sobre o que realmente ocorreu no período pós-guerra, o que se sabe é que com o término da guerra, os povos Guaná se dispersaram e buscaram fixar-se em outras terras. O que se pode interpretar, segundo Castro (2010, p. 257) é que a Guerra do Paraguai instituiu-se em divisor de águas na história dos povos indígenas, pois foi a partir desse evento histórico que os povos indígenas como um todo ganharam visibilidade na sociedade envolvente.

Citando Metraux (1946), Souza (2008 p. 23) revela que em 1850, aproximadamente, cerca de mil índios kinikinau atravessaram o rio Paraguai para o Brasil. Presume-se que essa fuga tenha sido necessária, pois os índios Guaná estavam padecendo em meio às perseguições e ameaças. Após a guerra, segundo Souza (2008), aumentou o processo de “ocupação das terras do sul de Mato Grosso pelos criadores de gado. Para tomar posse da terra, os fazendeiros expulsavam os índios, ou eliminavam-nos, simplesmente” (p. 30). Iniciou-se, portanto, o que Ribeiro (1968) denominou de guerra dos invasores de terra, os fazendeiros.

Nesse novo cenário pós-guerra, as perseguições, por parte dos criadores de gado e por outros grupos indígenas, aos kinikinau se intensificaram, e eles foram se deslocando com maior constância, o que resultou na perda de inúmeros membros e por fim a constatação do desaparecimento, na década de 1940, por pesquisadores como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira. No período que antecede a constatação de desaparecimento, os kinikinau buscaram abrigo, no entanto, em outras terras, após serem expulsos de suas terras tradicionais, conforme narra Couto (2005, 28), por meio de uma entrevista informal com o professor João Anastácio.

Castro (2010, p. 260) afirma que, até as primeiras décadas do século XX, “quando mais uma vez tiveram que lidar com outra traumática perda, a da aldeia de Agaxi, na região de Miranda”, os kinikinau eram reconhecidos como um grupo indígena, entretanto, continua a autora, “a perda desse último território, pela expulsão e pela apropriação de suas terras por fazendeiros, sustentou definitivamente a representação do desaparecimento do grupo e consolidou a sua condição de remanescentes”.

Silva e Souza (2005, p. 151), por meio de uma confirmação do ancião Leôncio Anastácio, da comunidade kinikinau, narram que, no período pós-guerra, em consequência de perseguições de fazendeiros e posseiros, os kinikinau se dispersaram e

algumas famílias se estabeleceram em Agaxi, próximo a Miranda. Outras perseguições aconteceram e o grupo de kinikinau, sob a orientação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI -, sob a chefia do Coronel Nicolau Horta Barbosa, saiu em busca de um novo lugar: Corvelo, onde havia terras devolutas. Instalaram-se, construíram casas, plantaram, mas logo apareceu o “dono da terra” e, novamente, estavam sem território. O SPI orientou-os a buscarem “o Campo dos Kadiwéu” e assim fizeram: “no dia 13 de junho de 1940, duas famílias chegaram à aldeia São João, que na época era desabitada. O Coronel Nicolau os acompanhou e determinou onde deveriam construir suas casas”. (SILVA, SOUZA, 2005, p. 151).

Desse modo, o giro da história põe, de novo, kinikinau (remanescente dos Guaná) e kadiwéu (remanescentes dos Guaicuru) lado a lado, em uma outra forma de aliança: a cedência de espaço físico para a sobrevivência dos kinikinau. O motivo, o território ou a luta por ele; e a forma de aliança se deu de forma semelhante: o kadiwéu se posicionando como superior, já que é o dono da terra; guerreiro e historicamente “protetor” dos ancestrais kinikinau; e o kinikinau, submisso por não possuir seu próprio território e, historicamente ter sido protegido pelos ancestrais kadiwéu. Da mesma forma que no passado, a convivência entre esses grupos hoje se dá por meio do “silenciamento submisso” de um (kinikinau) e a imposição cultural e linguística do outro (kadiwéu) entremeados por uma “harmonia conflituosa”; no interior da Aldeia São João, município de Porto Murinho, em Mato Grosso do Sul.

Em síntese, podemos afirmar, em consonância com Castro (2010, p. 246), que a trajetória do povo kinikinau, marcada pela luta de um povo que perdeu seu território em Albuquerque e Miranda e perambulou em busca de um lugar para viver foi o principal fator que implicou a compreensão da sociedade envolvente do desaparecimento desse grupo indígena. Essa mobilidade e a necessidade de silenciar-se em alianças para sobreviverem, representaram, para os kinikinau, “a tarefa histórica de reiniciar a sua própria e difícil reconstrução, enquanto formação socioindígena cuja reafirmação hoje se assiste”, o renascer da Fênix, das cinzas culturais, linguísticas e étnicas kinikinau os recompõem em forma de resistência.

Hoje, a maioria dos kinikinau vive na Aldeia São João, coabitada por terena e kadiwéu, sendo os últimos “os donos da terra”. E a situação em que se encontram e as questões que, de algum modo, os impedem de buscar novas experiências e trilhar novos caminhos.

## 2.2 Campo dos índios: Aldeia São João

O Campo dos índios, território Kadiwéu, de acordo com Couto (2005, p. 25) possui 538.536 hectares, que representam 88% das áreas indígenas de Mato Grosso do Sul. Localiza-se ao sul dos limites do município de Porto Murtinho, em região de relevo montanhoso que constitui a Serra de Bodoquena.

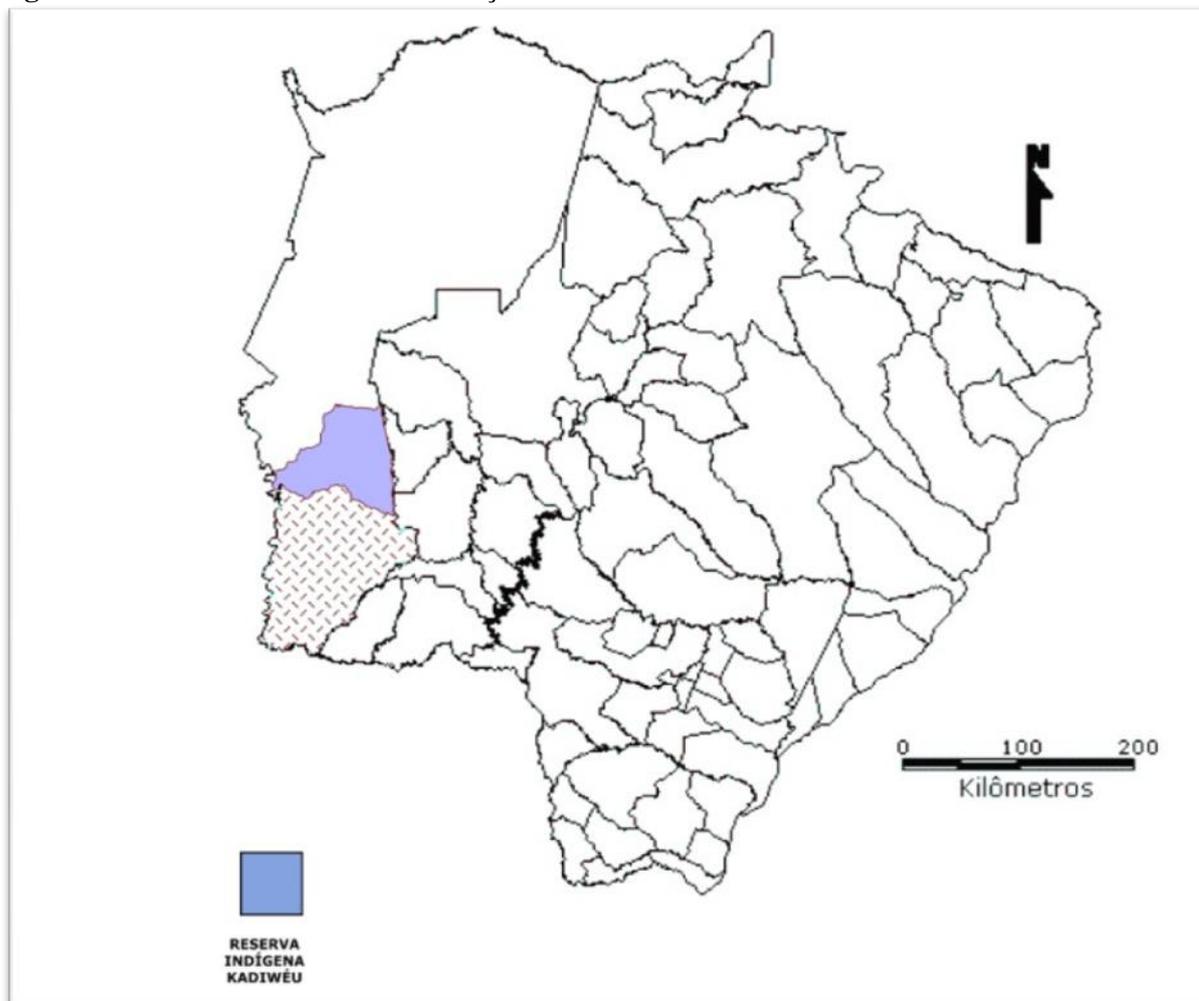
Há, nesse extenso território Kadiwéu seis aldeias: Alves de Barros, Barro Preto, Campina, Córrego do Ouro, Tomázia e São João. Há uma distância significativa entre as aldeias Alves de Barros, Córrego do Ouro, São João, Tomázia e Barro Preto; a estrada é “de chão” (sem pavimentação) e de difícil acesso, com serras extremamente íngremes e, em período chuvoso, intransitável. Alves de Barros e Campina são vizinhas, separadas por serra e abismos que perfazem aproximadamente 8 km entre uma e outra.

A Aldeia São João é a mais próxima do município de Bonito. Está a aproximadamente 75 km de Bonito, 60 km de Tomázia, 90 km de Barro Preto; 90 km de córrego do Ouro e 140 km (aproximadamente) de Alves de Barros. Todas as aldeias distam da sede do município de Porto Murtinho aproximadamente 480 km.

A Aldeia é a segunda maior da Terra Indígena Kadiwéu (TIK) em número de indivíduos. Em 2008, a população era estimada em 180 índios kinikinau residindo na Aldeia São João (SOUZA, 2008, p. 12). Segundo Carvalho (2013), a partir dos dados do Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas Povos do Pantanal, em 2012, a população kinikinau daquela comunidade era de 110 indivíduos.

A Aldeia São João possui uma escola kinikinau, que, segundo Santos (2014), é desvinculada da escola kadiwéu, que tem sede na Aldeia Alves de Barros e que, constitui-se um espaço de disputa entre kinikinau e kadiwéu, sobretudo pelo valor atribuído à escola na comunidade. Os kadiwéu não conseguem aceitar que a escola seja kinikinau e lutam por retomar esse espaço; os kinikinau, por sua vez, lutam pela posse da escola como espaço significativo de resistência e que os mantém naquele local. No intuito de localizar o leitor, apresentamos, na figura 1, o mapa de Mato Grosso do Sul, no qual podemos visualizar a localização de Porto Murtinho e da Terra Indígena Kadiwéu.

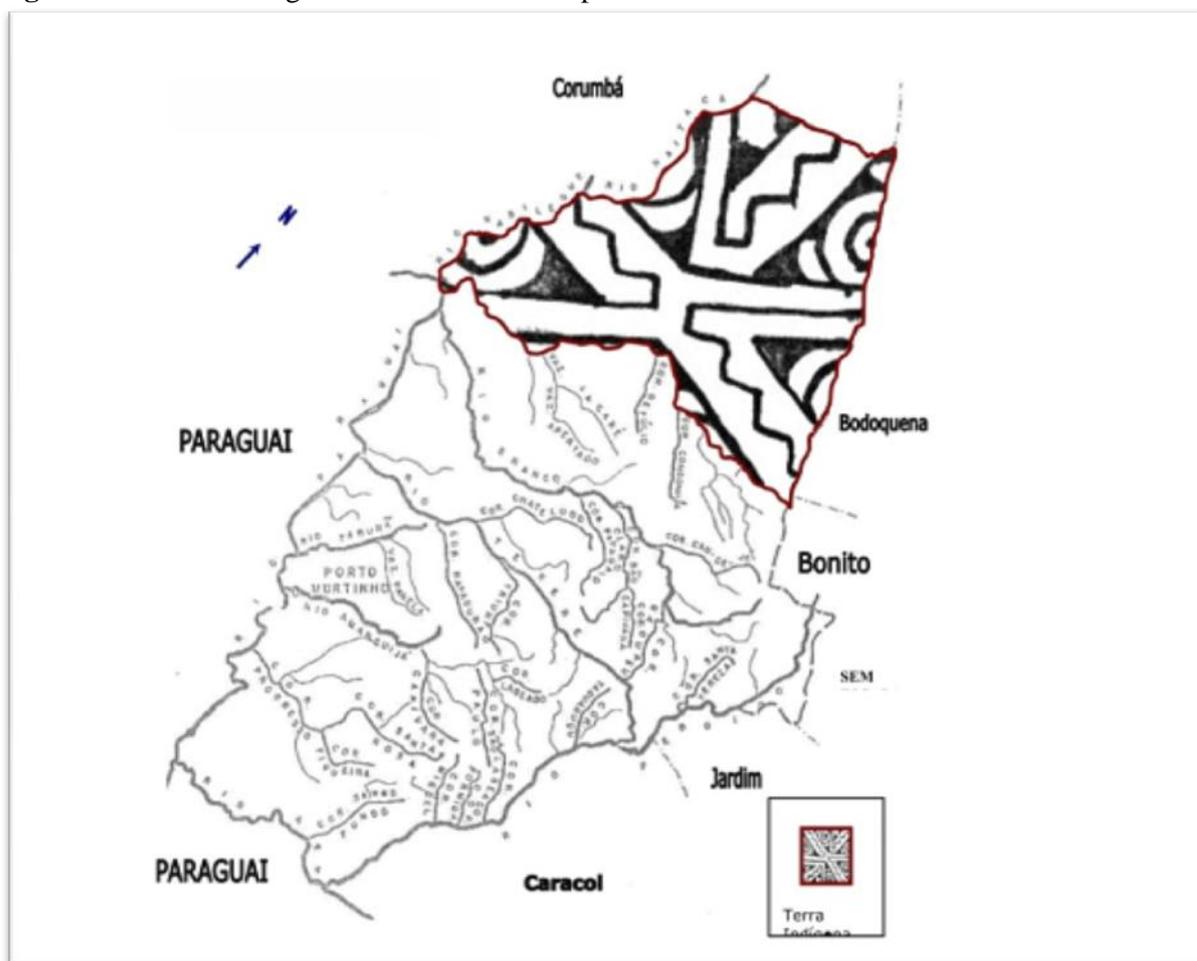
**Figura 01:** Porto Murtinho e sua localização em Mato Grosso do Sul.



**Fonte:** José Luiz de Souza/UFMG (2004 *apud* Castro 2010, p. 139).

O mapa expõe os limites fronteiriços territoriais da Terra Indígena: com o Paraguai a oeste, noroeste e ao Sul; ao leste, com o município de Bodoquena; a sudoeste Bonito e a noroeste, Corumbá. Segundo Carvalho (2013) e Santos (2014), o solo da TIK, na região da Aldeia São João, é rochoso, mas, em alguns trechos, é bastante fértil ao plantio de roças. Os kinikinau, kadiwéu e terena que lá residem vivem da caça, pesca, plantio de roças (ainda preservam o costume da roça de toco), criação de gado e das ações sociais desenvolvidas pelo governo federal, como cestas básicas, bolsa família, entre outras. As mulheres kadiwéu fabricam e vendem cerâmicas conhecidas internacionalmente, cujos desenhos ilustram o mapa de localização geográfica da TIK, em Porto Murtinho, MS, que apresentamos a seguir.

**Figura 02:** Reserva Indígena Kadiwéu no município de Porto Murtinho.



**Fonte:** José Luiz de Souza/UFGM (2004 *apud* Castro 2010, p. 139).

Conforme já citado, as relações interétnicas na Aldeia São João caracterizam-se como uma “harmonia conflituosa”. Ou seja: há um conflito interno velado, marcado pela questão territorial, pois os kadiwéu são os donos da terra e veem os kinikinau como intrusos e invasores de seu espaço e, em contrapartida, os kinikinau suportam uma situação constrangedora, residindo em terras Kadiwéu. Esse fato leva-os a respeitar as ordens que lhes são dadas e as regras às quais são submetidos. Instituindo-se o silenciamento de um diante da imposição do outro.

Para Castro (2010, p. 247), a trajetória dos Kinikinau “pode ser considerada, em grande parte, como uma construção que se deu de forma complexa e, que se estabeleceu como um espaço de encontros assimétricos e tensos, já que, sua história está mesclada a de outros povos Chané/Guaná, em especial com os Terena”.

As leituras de Souza e Silva (2004), Couto (2005), Souza (2008), Castro (2010), Carvalho (2013), Santos (2014) e as visitas àquela comunidade para a elaboração de material didático multilíngue permitem-nos interpretar as relações sociais estabelecidas entre as etnias kadiwéu, kinikinau e terena e as interferências dos aspectos culturais, identitários e linguísticos de um grupo sobre o outro, com ênfase nas interferências sofridas pelos kinikinau em sua cultura, língua e processos identitários. Fato também observado por Souza (2008) e Santos (2014) ao descreverem aspectos linguísticos vocabulares da língua kinikinau.

Em relação ao silenciamento kinikinau e à submissão aos kadiwéu, Souza (2008, p. 30-6) assegura que o grupo kinikinau que reside em São João mantém em silêncio e tolera a submissão porque não possui um território próprio e, sem alternativa, ali permanece. Essa permanência, que, no início, revelou-se como uma estratégia de sobrevivência, agora se mostra uma das causas de perda das memórias e práticas culturais tradicionais, que dificilmente serão revitalizadas, incluindo a língua kinikinau. Considerada por eles a principal marca de sua indianidade, a língua kinikinau apresenta-se no topo das preocupações desse povo em relação ao processo de revitalização, descrição, registro e uso. Ou seja, a planificação de corpus e status, conforme trata as políticas linguísticas.

Em busca dessa revitalização, rompendo as barreiras da invisibilidade, os kinikinau, por meio da língua como manifestação da cultura e da identidade do povo (ilusória, fixa, na concepção dos professores kinikinau), acreditam na força da educação escolar como espaço de retomada cultural, identitária e linguística. Nesse sentido, os professores têm buscado formação em nível superior e, como fruto dessa formação, a produção de material didático para o trabalho com línguas e, com a língua e cultura kinikinau.

O fato de buscarem um trabalho multilíngue permite interpretarmos que a saga desse povo leva-o a querer ultrapassar os limites do território ou a busca desse território, frequentando, entrando e saindo do território do outro, não mais por necessidade, mas pela capacidade a absorção do outro que lhe é histórica. Ou, por outro lado, vislumbrar a saída do território aldeia para a aldeia maior: o mundo globalizado, já que, além da língua kinikinau e da língua portuguesa, que é a primeira língua desse povo, solicitaram ajuda para que o material trouxesse também os textos em espanhol e inglês. Uma vez consolidado esse material e seu uso efetivo (utopia), estaria instituída uma escola avançada para as comunidades indígenas, pois ultrapassaria a proposta bilíngue em

busca do multilinguismo. Seria essa a escola kinikinau sonhada pelos professores kinikinau da aldeia São João? Talvez, mas qual o papel da escola daquela comunidade no processo de revitalização da língua e cultura do povo kinikinau? Por que não inseriram a língua terena (pertencente à mesma família linguística que a kinikinau: a família Aruak) e a língua kadiwéu (dos donos da terra), uma vez que há, na escola, alunos terena e kadiwéu que dividem o espaço escolar e da aldeia com os kinikinau?

### **2.3. O índio, a escola e a língua: a educação escolar indígena na pós-modernidade**

Dizer da pós-modernidade implica lembrar, em rápido sobrevoo, a história da educação escolar para os índios, que tem suas raízes no processo de catequização instituído pelos jesuítas em nosso país.

Ao desembarcarem em terras brasileiras, os jesuítas constataram as dificuldades que encontrariam para o processo de catequização dos índios, já que a diversidade cultural e linguística era grande e apresentava-se como uma barreira aos seus objetivos, em especial ao uso da língua. Que língua utilizar para que houvesse comunicação? Como interagir e inculcar os dogmas religiosos se não compreendiam as línguas indígenas e vice versa? A partir dessas dificuldades e a busca do objetivo da igreja, instituíram a língua geral, tendo como base a língua Tupi.

A língua geral era o eixo central e principal instrumento para a atividade educativa, que se relacionava à defesa e propagação da fé católica, assemelhando-se aos pregadores católicos medievais. Para o indígena, havia o interesse pela escrita; as aulas eram bilíngues. Eles aprendiam primeiro as letras (alfabetização), decoravam o catecismo, memorizavam as orações, a gramática (latina) e a lógica e outros assuntos, correlacionados com a fé católica. Ao finalizar esta etapa, os que não conseguiam fugir eram enviados à Europa. (FERREIRA NETO, 2012).

O afastamento da família era comumente adotado como prática, ainda na infância, acreditando-se que a família era perniciosa ao querer manter suas tradições. Para Ferreira Netto (2012, p. 65), a educação, ou a civilização, deveria, então, ser realizada com indivíduos pequenos, cujo contato com a sociedade tradicional não lhes tivesse imprimido outros hábitos.

Existia uma clara distinção entre a educação fornecida aos meninos índios e a delegada às meninas índias. Para as meninas o essencial era o preparo para o casamento, em três anos, sempre também preconizando a diferença entre o tratamento dos gêneros,

mesmo com o cristianismo trazendo uma visão diferenciada para a mulher, dividindo-se em duas dicotomias: Eva *versus* Virgem Maria, a corrupta e a advogada. Os cristãos, no meio educacional, ainda as preparavam (não somente as indígenas) para o casamento, que também era considerado um mal menor em relação à pureza e a castidade que devotam os clérigos. Temos aí a reprodução da educação aplicada à sociedade portuguesa da época, que herdamos como colonizados e que permaneceu por longo período em nosso território.

Pelos documentos da época, constata-se que muitas crianças indígenas não podiam optar por não estudar, eram separadas da família e grande parte ficava encantada com os oferecimentos dos jesuítas para se tornarem soldados de Cristo, conforme narra Ferreira Netto (2012, p. 47). Segundo o autor, as mães temiam pela separação dos filhos e os escondiam dos jesuítas no intuito de impedir que fossem por eles persuadidos a fugir para junto deles. Tal fato justificava, segundo o autor, semelhante medo, mas, além disso, conforme registra Ferreira Netto, chama a atenção para a eficácia das formas de persuasão de que se valiam os jesuítas para provocar essa adesão “espontânea” por parte dos meninos.

O que aconteceu foi um jogo de interesses: de um lado, os jesuítas que queriam catequizar; do outro, as crianças indígenas que queriam a alfabetização. A persuasão religiosa não garantia a conversão completa; era um meio, porém muitos afirmam que depois os índios adultos voltavam para suas aldeias e continuavam suas tradições. O retorno ao “lar” não significa, porém, ser o mesmo; o estar não representa o ser; a identidade sofreu uma ruptura e levou as marcas para as aldeias. Ferreira Netto (2012, p.50) afirma que também Anchieta aponta para a dispersão dos índios como causa para essa volta aos costumes tradicionais.

Olhando a história, pode-se interpretar que as reações indígenas posteriores marcam o retorno às tradições ancestrais, como a incorporação de novos conceitos, sem negar o passado. A lógica indígena reinterpretou o saber religioso, estabelecendo uma relação amistosa com o etnocentrismo mútuo na prática educativa, colocando índios e padres em simetria. Os planos educativos paralelos perduraram por algum tempo, porém quando começaram as tentativas de escravidão por parte dos “portugueses”, o relacionamento caminhou para a inimizade: os padres eram rejeitados e expulsos das aldeias. Para Ferreira Netto (2012, p. 57), muito embora os padres pudessem ser incorporados às tradições dos índios, não perdiam para esses a mesma identidade dos demais portugueses e, portanto, a de inimigos potenciais.

Outra fase da educação indígena ocorreu durante a República. Surgiram, nesse período, três políticas usadas em relação à situação: 1ª) propagava o genocídio; 2ª) a catequização e o etnocídio; 3ª) a criação de órgão leigo para lidar com a questão. As três alternativas foram utilizadas com prejuízos culturais significativos, sem qualquer respeito à diversidade. Por fim, com a chegada do Marquês de Pombal ao Brasil, a língua geral é proibida (mescla de tupi e português); os jesuítas são expulsos e institui-se o ensino tendo como língua nacional o português. No entanto, segundo Rojo (2013, p. 84), a disciplina da Língua Portuguesa, no Brasil, é introduzida oficialmente nos primeiros currículos para o ensino secundário somente em 1838, de maneira bastante tímida, convivendo com a formação clássica do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou dialética.

Em 1910, nasce o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). No documento de criação e instituição das regras de funcionamento desse órgão, o uso da língua nativa é preconizado no artigo 18, que estabeleceu prêmio para os funcionários que “adquirirem perfeito conhecimento da língua geral e dos seus dialetos” (FERREIRA NETTO, 2012, p. 70). A princípio, era levar a educação à aldeia sem segregar, porém os poucos conhecimentos linguísticos fizeram com que a língua portuguesa fosse usada no contato. A oficialização, não tinha, entretanto, como propósito produzir um isolamento tão radical das práticas pedagógicas. O que se pretendia era levar a civilização para o índio, numa tentativa de provocar a ruralização das aldeias.

O período entre 1910 e 1966, em que o SPI “comandou” e “geriu” as questões indígenas, é marcado pela chegada das missões protestantes, cujos missionários buscavam alfabetizar o indígena em sua língua materna no intuito de traduzir os textos religiosos, em especial a Bíblia, para essas línguas, visando maior êxito na doutrina de futuros fiéis indígenas. Assim, a prática e objetivos daqueles que foram expulsos retorna pelo viés protestante. Instaura-se, nesse período, no interior das aldeias, uma disputa entre protestantes e católicos pela “clientela” indígena.

Os missionários vinham de diferentes países para realizar o trabalho de descrição das línguas indígenas, criação da ortografia e ensino da escrita às comunidades indígenas. Na região de Miranda e Aquidauana, os norte-americanos marcaram presença e, até hoje, entre os terena, o período é lembrado e considerado importante para os povos da região. Destacam-se, entre os missionários nessa região, Nancy Evelyn Butler e Elizabeth Muriel Ekdahl, missionárias linguistas norte-americanas, pelo trabalho que realizaram com a língua nas comunidades indígenas do distrito de Taunay, município de

Aquidauana, cujos resultados de descrição de língua constituíram várias publicações por meio do Summer Intitute of Linguistics<sup>7</sup>, em Brasília ou Cuiabá. Na região do Campo dos Índios, entre os kadiwéu destaca-se o missionário linguista alemão Glyn Griffiths pela descrição da língua kadiwéu e, em especial, pela publicação, em 2002, do *Dicionário da Língua kadiwéu: kadiwéu-português; português-kadiwéu*, cuja coleta de dados iniciou-se em 1966. Todas as publicações a respeito da língua kadiwéu, incluindo o dicionário, também se deram pelo Summer Intitute of Linguistics, a maioria pela sede de Cuiabá.

Muito criticados pela academia, especialmente pelas áreas de linguística e antropologia, pela interferência e, muitas vezes, apagamento e silenciamento de aspectos culturais, como os religiosos (crenças, rituais, etc.) e linguísticos, os missionários marcam a história desses povos, quer pelas contribuições na descrição de suas línguas e ensino da escrita, quer pela imposição da religião. Assim como os jesuítas, que, no passado a eles anterior, persuadiram e impuseram os dogmas do cristianismo católico, os missionários protestantes persuadiram os índios e impuseram os preceitos e valores protestantes. Há de se considerar que, entre os índios terena da região de Aquidauana e Miranda, existem igrejas católicas e evangélicas, predominando as evangélicas e, entre os kadiwéu, terena e kinikinau que residem no Campo dos Índios, não existe nenhuma igreja católica, apenas evangélicas, e muitos tornaram-se pastores em suas comunidades. Esse fato permite interpretar que entre os kadiwéu, kinikinau e terena do Campo dos Índios, a evangelização se deu apenas pelos missionários do Summer Intitute of Linguistics. Aliás, existem na entrada da aldeia Alves de Barros, as Missões, construção em modelo alemão que serviu (e ainda serve) de morada para os missionários e de espaço de evangelização e ensino dos índios kadiwéu.

Destacamos que, sem entrar no mérito da crítica acadêmica, os missionários contribuíram com o processo de registro dessas línguas em relação ao que a política linguística denomina de planificação linguística de *córpus* e *status*, pois, além dos registros linguísticos particulares a cada uma delas, documentados e publicados (planificação linguística de *córpus*), desenvolveram um processo de valorização da língua materna, estimulando o uso cotidiano e o ensino da modalidade escrita aos seus

---

<sup>7</sup> Instituição Internacional não governamental que se instaurou no Brasil em meados da década de 1950 do século XX, protestante, cujos missionários tinham formação linguística (estruturalista) e realizaram trabalhos de descrição de línguas, criação de ortografias, alfabetização, entre outros, tendo como objetivo maior a evangelização.

usuários. As comunidades em que esses missionários trabalharam e residiram são aquelas em que a língua materna é falada no seio familiar e socialmente entre os membros da comunidade, como Bananal, Água Branca e Lagoinha, no Distrito de Taunay, Cachoeirinha em Miranda, entre os terena; e, na Alves de Barros, entre os kadiwéu, no Campo dos Índios, em Porto Murinho.

Por fim, registramos que o trabalho dos missionários introduziu um “caminhar inverso” em favor do uso e ensino das línguas indígenas, com o exercício do bilinguismo entre esses povos que, na pós-modernidade, dá suporte às propostas de educação escolar indígena geradas pela legislação em torno dos direitos desses povos. Na contemporaneidade, destacam-se: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira, Lei nº 9394, de 1996; o Plano Nacional de Educação e suas propostas de concretização presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998; Parecer 14 e Resolução 3 (1999), em 2012, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, o Plano Estadual de Educação; a Deliberação 6767 e o Referencial Curricular Estadual (2013).

#### **2.4 A escola pós-moderna e as políticas educacionais**

Somos seres políticos e também somos seres históricos, o conhecimento desloca-se e, em relação à educação, o saber *versus* poder, e as experiências adquiridas nesta (des)construção transformam o homem, constituem representações de si e do outro nos processos identitários, inserem na mobilidade híbrida e fluida dos homens nas relações que estabelecem entre si na e com a sociedade. Para Foucault (2010, p. 293), “uma experiência é sempre uma ficção; é alguma coisa que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois”. Assim, a educação escolar indígena foi se constituindo pela mão do “branco” e impulsionada pelas reivindicações dos povos indígenas. Aos poucos, os indígenas foram inserindo-se em universidades, como acadêmicos de graduação e de pós-graduação, concretizando uma espécie de retomada do território escolar, trazendo suas culturas e línguas para serem discutidas nessas propostas e concretizadas no cotidiano de suas escolas.

A escola, na sociedade pós-moderna, configura-se em um espaço de biopoder, à medida que algumas propostas políticas propõem reformas educacionais, sobretudo em relação ao ensino da língua étnica nas escolas indígenas. A abordagem da atualidade é de pro-revitalização para as línguas de planificação de corpus e status ou não. Antes da

Constituição de 1988, a educação nas escolas indígenas acontecia de forma laica e, após, com a garantia de direitos específicos, passou a merecer uma atenção peculiar. Com o surgimento das novas leis, incluindo esse conjunto de documentos RCNEI, deliberam que a educação escolar indígena precisar dar-se de forma intercultural e bilíngue, assegurando o direito à diversidade étnico-cultural.

As leis brasileiras citadas têm o intuito de assegurar o registro dos idiomas étnicos e a possibilidade de pró-revitaliza-los nas comunidades indígenas, não somente documentando, mas levando-os ao ambiente escolar para a elaboração de uma escrita, inserindo-os, passo a passo, no contexto cultural e político, aumentando a probabilidade de preservação e sobrevivência da língua.

Organiza-se, portanto, a partir da Carta Magna, a Educação Indígena e, em 2007, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul organizou o Referencial Curricular (RC) da Secretaria de Estado de Educação, disponibilizou o documento para as escolas públicas em 2008. No que tange à Educação Escolar Indígena o documento educacional diz respeitar a interculturalidade, o multilinguismo e a etnicidade.

Segundo Costa (2012, p. 5), os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul baseiam-se em princípios e prioridades de democratização. Trazem reflexões e orientações metodológicas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, numa pluralidade contextual das áreas do conhecimento para as práticas de ensino, expondo uma visão de planejamento sistêmico e participativo a ser desenvolvido nas escolas.

Esses documentos demonstram que a Política Linguística (PL) brasileira assume o reconhecimento da pluralidade sociocultural e linguística do país e a necessidade de cultivá-la, estabelecendo a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, em articulação com representantes de entidades indígenas, porém esbarra na questão de que algumas etnias já perderam sua fluência.

As leis educacionais direcionam-se para uma adaptação aos valores da pós-modernidade. Para Popkewitz (1994, p.174), elas transformam as categorias, distinções e diferenciações da escolarização em monumentos históricos e sociais, que podem ser interrogados como corporificando padrões de poder e regulação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, na atualidade, estão em processo de reformulação, que prevê uma espinha

dorsal de políticas voltadas para a criação de uma base curricular nacional comum, no intuito de melhoria da Educação. O MEC alega que os professores podem opinar em uma plataforma digital<sup>8</sup>, que ainda não está disponível. Conhecer essa proposta é fundamental para que se compreendam as mudanças que pode trazer essa criação de elementos comuns entre as unidades da federação.

Outras políticas pedagógicas poderão ser criadas para estabelecer uma formação docente articulada. Os PCN não explicitam o que deve ser ensinado, tem um caráter abrangente que distribui tarefas; e, as Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, foram pensadas em um contexto em que o docente tivesse uma formação que o capacitasse para adaptá-las à sua realidade.

No ensino de línguas, os PCN representam um avanço considerável na questão das políticas linguísticas. No entanto, mesmo o arcabouço teórico orientando-se pelo dialogismo de Bakhtin, o trabalho com os textos traz modelos pré-estabelecidos, que podem ser coerentes e produtivos, porém dentro da visão do pensamento bakhtiniano, restringe o trabalho. É um documento oficial importante, que exige uma participação em outras esferas públicas para a construção de um currículo plural. Para Rojo (2000, p. 29), dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCN buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, em andamento em diversos estados e municípios.

O debate sobre a criação de um currículo nacional, que deverá ser criado até junho de 2016, divide-se em duas vertentes: a) os defensores de que as referências em teoria garantiriam aos alunos de qualquer cidade o conteúdo essencial, fundamental à equidade do ensino no país, b) os contrários a essa ideia, porque acreditam na impossibilidade da proposta, dadas as dimensões continentais do território e sua variedade cultural. No entanto, a ideia é que cada rede acrescente, à proposta curricular pontos relacionados à sua realidade local.

Quais implicações práticas essas mudanças irão trazer à Educação Indígena? Ainda é uma incógnita. Espera-se que os documentos tragam o fortalecimento das práticas socioculturais das comunidades indígenas e quilombolas. Para o MEC, a

---

<sup>8</sup> Dados de 2014 na plataforma do MEC.

intenção é que o documento traga indicadores do que os alunos devem aprender nas diversas disciplinas ao fim de cada segmento, incluindo aí as competências que os alunos indígenas deverão desenvolver, já que se inserem em território brasileiro.

Em suma, os aspectos de mudanças nas políticas educacionais públicas do país, especialmente no que se refere à análise da linguagem, abarcam um programa amplo, com assuntos complexos, que exigem uma formação continuada do profissional (professor), com a criação de momentos de reflexão e debate sobre os processos interativos, os objetos histórico-culturais, o desenvolvimento do potencial do aluno e da mediação simbólica do conhecimento. A meta é contemplar a utilização correta de todos esses avanços nas leis, que têm como foco o processo ensino-aprendizagem, saindo da teoria e colocando-os na prática educativa de sala de aula, para não cair no engodo de ser somente uma carta de intenções.

## **2.5 A educação escolar indígena: Aldeia São João**

Submersos em um contexto de aglutinação com outros povos durante toda sua trajetória desde o Chaco paraguaio, os kinikinau veem a escola e a educação por ela oferecida e desenvolvida como uma forma de libertação de sua dependência a outros povos, como resistência à submissão aos kadiwéu e como garantia de sua permanência em terras alheias. Ou seja: esperam da escola a possibilidade de construir uma nova história para o povo, que ultrapasse os limites territoriais da aldeia e alcance o mundo da sociedade hegemônica sem, contudo, perder sua especificidade. Sua meta é garantir a revitalização de sua cultura, representações identitárias e sua língua indígena.

Nessa linha de pensamento, Bergamaschi (2008, p. 97) afirma que os povos indígenas qualificam a escola, que a eles pertence, como uma instituição que promoverá a sua libertação, ou seja, não precisarão mais depender dos brancos, e nem dos kadiweu e terena, no caso dos kinikinau. Com isso, caberá a essa escola formar o médico, o advogado, o professor, o agricultor, o engenheiro, entre outros, mas todos com o qualificador “índio” que o acompanha: médico índio, professor índio e assim sucessivamente. A criação e implementação de uma escola nesses moldes, segundo a autora, implicaria a criação e implementação de leis, diretrizes e políticas públicas específicas, tanto no âmbito estrutural dessa nova educação quanto no âmbito dos programas e ações afirmativas.

Considerando que há uma política específica para a educação escolar indígena e que a legislação brasileira vem dedicando atenção a essa população a partir da Carta constitucional de 1988; e que as leis educacionais federais, estaduais e locais têm dedicado capítulos específicos a esses povos; que o Ministério da Educação e Desporto criou e instituiu políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras e que já existem diretrizes curriculares para as escolas indígenas, é possível interpretar que o país, embora a passos lentos, tem caminhado para a efetivação dessa escola sonhada que demanda a alteridade dos homens e mulheres indígenas.

Melià (1999), afirma que os povos indígenas mantiveram sua alteridade por meio de estratégias concebidas, em especial, na ação pedagógica. Cabe observar, nesse sentido, que, diferentemente da educação indígena que garantiu a alteridade dos povos, a educação escolar indígena é uma “forma sistemática e específica embasada em conteúdos curriculares, que torna necessário o acesso à escrita e aos conhecimentos universais como um caminho alternativo para a construção de uma educação intercultural” (SANTOS, 2014, p.41) e, portanto, desloca o senso comum como a base de transmissão do saber.

Nessa perspectiva de deslocamento do senso comum, comungamos as reflexões de Santos (2014) quando ressalta que a educação escolar indígena se diferencia, hoje, da educação escolar dos brancos em alguns aspectos, como os procedimentos metodológicos, que precisam articular as tradições de cada povo sem privá-los “dos conhecimentos universais e das novas tecnologias, mas buscando de forma conjunta resgatar e revitalizar a sua cultura, proporcionando um ensino que vise à inserção da cidadania em cada comunidade indígena”. (SANTOS, 2014, p.43). Diante do exposto, questionamos: Como desenvolver uma educação escolar indígena nesses moldes sonhados e em busca de alteridade em uma comunidade onde residem três etnias? Como pensar um currículo que busque a revitalização cultural, linguística e identitária dos kinikinau se são silenciados pelos “donos da terra”? Se a escola é kinikinau, a língua e a cultura a ser resgatada seria apenas a kinikinau? Estariam os kinikinau, excluídos no passado, excluindo os alunos kadiwéu e terena de sua escola? Existiria um jogo de poder e resistência entre “os donos da terra” e “os donos da escola”?

Na pesquisa para esta dissertação, durante as entrevistas e nas aulas de espanhol ministradas junto aos professores indígenas da Licenciatura Povos do Pantanal, estas questões permaneceram veladas, a coabitação entre terena, kadiwéu e kinikinau é colocada como pacífica e harmoniosa, em uma análise simples é muito difícil de

responder como verdadeira esta afirmativa. Mesmo na observação das atividades para a construção do material didático, pois em vários momentos fomos inseridos no contexto das três etnias ou mais, dependendo da ocasião, o que não cabe responder por um simples olhar, somente fica um rastro de que existe um jogo de poder. O sujeito da pesquisa SP1 informa que os kinikinau são “amigos dos kadiwéu convidados a auxiliar na proteção do território”.

Citando Souza (2009, p. 3), Santos (2014, p.45-6) narra a chegada da educação escolar à Aldeia São João, com a criação de uma escola de ensino fundamental. O processo tem início em 1997, com reuniões realizadas pela prefeitura municipal de Porto Murтинho, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, em que discutiu-se a implantação da escola de ensino fundamental na Terra Indígena Kadiwéu, na Aldeia São João, com duas etnias: kadiwéu e terena. O governo municipal ofereceu primeiro uma escola kadiwéu, o que foi recusado. Optou então por oferecer uma escola terena e, para a surpresa de todos, também foi recusada, causando grande curiosidade nos presentes, pois não entendiam o porquê da recusa por parte dos indígenas presentes. Questionados, os indígenas expuseram a sua real identidade étnica, narrando e descrevendo como se descobriram kinikinau e não terena. Segundo Santos (2014, p. 47), “a partir daí intensificou-se a luta pelo resgate da cultura, das tradições, da língua e, em especial, pela reafirmação étnica dos kinikinau”. Tantos esforços não são, todavia, na maioria das vezes, suficientes, já que sempre “esbarram na questão territorial”, mas a escola criada e implantada na aldeia é a kinikinau. Fato que tem contribuído para a visibilidade e autodeclaração de pertencimento dos indivíduos que almejavam a chegada desse dia: gritar ao mundo que os kinikinau não estão extintos, mesmo que sua cultura, língua e aspectos identitários tenham-se silenciado no processo de aglutinação a outros povos com quem historicamente viveram.

Segundo Souza (2008, p.69), é a partir do final da década de 1990 que a escola da aldeia começa a transformar-se, pois, até aquele período, o ensino da língua indígena era desenvolvido por professores e materiais pedagógicos terena, mas a língua oferecida era a kinikinau. Embora pertencente à mesma família linguística, a Aruak, a língua kinikinau possui peculiaridades que a diferenciam da língua terena. Assim, interpretamos que o fato de o professor e o material serem terena reafirmam a aglutinação dos kinikinau aos terena e, talvez por desconhecem sua origem étnica, esses professores se autodenominam terena.

A escola é kinikinau, as aulas são em língua portuguesa, a língua indígena oferecida é o kinikinau, mas a clientela é interétnica, constituída por kinikinau, kadiwéu e terena, e isso causava um estranhamento nos alunos das outras etnias, conforme nos narrou o professor kinikinau, Inácio Roberto, no entanto, os alunos assistiam às aulas e aprendiam o que lhes era ensinado, indiferentemente de ser ou não a língua indígena de seu povo originário.

Ainda segundo o depoimento do professor Inácio, em 2011, durante as aulas de Organização da Escola Básica Indígena, do curso de Licenciatura Indígena Povos do Pantanal, essa questão veio à tona, apresentada pelos professores kadiwéu. Segundo o professor Inácio, eles não sabiam se podiam oferecer mais de uma língua indígena na escola e, coincidentemente, chegou à aldeia onde as aulas da licenciatura estavam acontecendo, a Secretária de Educação de Porto Murtinho, acompanhada de um representante do MEC, em visita técnica à escola da aldeia. Convidados a participarem da discussão, os dois, secretária e representante, também não tinham conhecimento sobre a questão. Juntos, acadêmicos, professores e visitantes “ilustres” fizeram a leitura da legislação e constaram que nenhuma menção à questão está exposta na lei, não havendo nada que proibisse. Assim, por solicitação dos professores, a língua kadiwéu também passou a integrar a matriz curricular da escola básica da aldeia São João.

Dessa forma, em 2011, na Escola Municipal Polo Indígena Koinukunoen, da Aldeia São João, o ensino era ministrado por dois professores brancos, três professores kadiwéu, dois terena e quatro kinikinau, segundo informações do professor Inácio Roberto, à época coordenador pedagógico da escola e professor de língua indígena kinikinau. Diferentemente das escolas indígenas terena de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Campo Grande, Nioaque e Sidrolândia, as escolas do Campo dos Índios não possuem diretor indígena. A direção é exercida por um professor branco, que fica na Secretaria de Educação Municipal de Porto Murtinho, distante das aldeias que possuem escolas polos, entre aproximadamente 380 e 480 km. As escolas não possuem autonomia e recebem a visita do diretor ou do Secretário de Educação esporadicamente, ou quando solicitado.

O professor Inácio narrou a sua preocupação com a revitalização da língua, pois, segundo ele, entre os kinikinau que ali residem, apenas quatro são falantes. Acrescenta o entrevistado que, em 2011, houve uma ação conjunta iniciada para a construção de material didático pedagógico kinikinau, com a participação dos alunos e professores, por meio de um projeto financiado pela Petrobras, que tinha como proposta

a elaboração de cartilhas. Os alunos produziram textos sobre a aldeia, sobre cultura e modo de vida indígena, no entanto, por questões políticas internas da aldeia, o material produzido foi arquivado na escola e aguarda posicionamento da liderança (composta pela maioria kadiwéu) para sua continuidade. Esse fato corrobora a interpretação de que as relações interétnicas na aldeia e na escola constituem-se por meio de uma “harmonia conflituosa”. E, talvez por essa razão, os kinikinau não inseriram a língua kadiwéu no material didático em construção.

Em 2012, quando da primeira visita a aldeia para estabelecer contato e apresentar o projeto de pesquisa que gerou esta dissertação, o corpo docente da escola constituía-se de seis (6) kinikinau, um (1) kadiwéu, um (1) terena e dois (2) brancos. Em 2013, ao retornarmos à aldeia para participar de aulas de espanhol da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, o corpo docente já não era mais o mesmo. Constituía-se de cinco kinikinau, dois kadiwéu, um terena e dois brancos.

O espaço físico da escola é muito bonito e singular pelas pinturas étnicas em suas paredes externas e internas. Nas pinturas, podemos verificar os desenhos e grafismos kinikinau, kadiwéu e terena. Para os kinikinau, conforme apontou Daniele Santos (2014, p, 54-5), e segundo confirmaram os professores kinikinau entrevistados por esta pesquisadora, o “espaço escola” ultrapassa as atribuições educacionais, sua função e o papel que representa nas sociedades, na condição de instituição de ensino, para os kinikinau. Para o povo kinikinau da aldeia São João, a escola representa a única porção territorial em terras alheias que, legalmente, é kinikinau. Eles pertencem à escola e ela a eles pertence em um sentimento forte, único e efetivo, que se permite como suporte essencial na reafirmação étnica e revitalização linguística e cultural. Conforme afirma Santos (2014, p. 55), “parece ser uma grande conquista para o povo ter instalada, em terras kadiwéu, uma escola Kinikinau, o que incomoda muito os kadiwéu, e garante a permanência dos kinikinau”.

O trabalho didático pedagógico se dá em português. Na fase inicial de escolarização, as crianças são alfabetizadas em português e depois aprendem a língua étnica (kinikinau ou kadiwéu, conforme opção dos pais). As crianças kinikinau tem com língua materna a língua portuguesa, diferente das crianças kadiwéu que, no seio familiar aprendem primeiro a língua materna indígena, o que ocorre também com a maioria das crianças terena. Assim, as crianças aprendem a língua kinikinau como segunda língua e nos moldes didáticos do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

No início de 2014, quando retornamos à aldeia para participar do processo de elaboração de material didático e coletar dados para esta pesquisa, pudemos constatar que a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal tem contribuído para modificar a qualidade do ensino oferecido na escola da aldeia. Tem provocado os professores indígenas (os kinikinau, em especial) a refletir sobre o trabalho que realizam, propondo levantamentos de pontos positivos e negativos desse trabalho, trazendo, para as discussões, contribuições teórico-práticas para modificar o trabalho com a língua kinikinau por meio da produção textual, nas línguas que se entrecruzam no ambiente escolar: o português, o kinikinau, o kadiwéu, o terena e o espanhol, no caso específico da escola da aldeia São João.

Essa iniciativa parece que tem dado resultados. Exemplo disso é o próprio material didático em construção que, segundo o professor Inácio, tinha sido deixado de lado, pois não obteve êxito no projeto anterior por questões culturais e históricas entre os kinikinau e kadiwéu, mas que, durante as aulas de Literatura, Pluralidade Cultural e Processos Identitários, desenvolvidas na licenciatura, o desejo de retomar a ideia se acendeu. Nas aulas de Literatura, segundo o professor, eles produziram um texto narrativo, do gênero conto, sobre a cultura. Cada aluno, de cada etnia, escreveu sobre sua cultura ou contou uma lenda, um mito. Ele escreveu sobre a cultura kinikinau, enfatizando os objetos e a arte (artesanatos). Após a escrita, ilustraram o texto e deram a ele o formato de livro. Isso lhe chamou a atenção e a proposta feita na licenciatura foi por ele desenvolvida na escola, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. As produções dos alunos, em português, foram traduzidas para o kinikinau e, com nossa ajuda, para o espanhol e inglês.

Durante os cinco dias, em que permanecemos na aldeia, trabalhando no material em período integral, fomos coletando dados por meio de entrevistas ou anotando as reflexões dos professores durante a elaboração do material. Constatamos que, na comunidade e na escola, não existe planificação linguística de *status* e de *cópus*. Há, na escola, o oferecimento da disciplina de Língua Indígena (kinikinau) na matriz curricular da escola básica (anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio), conforme propõe a Constituição de 1988 e a legislação a ela posterior.

Durante a semana, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio têm cinco aulas de português e cinco de kinikinau. Daí a importância do material pedagógico que representa um trabalho inicial de planificação linguística de *cópus* que poderá contribuir para a busca da planificação de status por meio do uso escolar. A aula

em kinikinau parte da frase em português e assim o professor reconstrói as informações com o auxílio dos alunos, ainda no quadro negro e depois os alunos transcrevem o trabalho finalizado para o caderno ou dependendo do caso para folhas sulfites com ilustrações próprias, que serão usadas na construção do material didático.

## 2.6 Os professores kinikinau: primeiros discursos dos sujeitos da pesquisa

Ao analisar o discurso dos sujeitos da pesquisa durante o processo de escrita da dissertação apropriamo-nos dos desafios lançados pelo filósofo francês Michel Foucault (1986) sobre as ideias de saber (*savoir*) X poder (*pouvoir*) e os “regimes de verdade” na educação, ressaltando que os conceitos saber e poder não são idênticos, e o discurso centraliza-se no conteúdo e no contexto da linguagem. Para Foucault (1986, p.133), a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Nesse sentido:

Ser professor, hoje, na sociedade brasileira não representa status e o adjetivo “indígena” que acompanha “professor” contribui para diminuir qualquer possibilidade de qualificação positiva, já que os indígenas são considerados sujeitos à margem da sociedade (Estudos Culturais); silvícolas e incapazes pelo Estatuto do Índio (1973) e, reduzido ainda mais a etnia Kinikinau, identidade étnica de um povo que já foi considerado extinto por estudiosos como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira (CARVALHO, 2013, p. 23).

Para Orlandi (1996, p. 21), “a escola produz, instituindo um conhecimento que é considerado valorizado ou em outras palavras, um *saber legítimo*”. Os professores detêm o “poder” do saber sobre a língua. Como observa Marshall (1994, p. 23), o poder não é algo que eu posso possuir ou reivindicar: quando uma relação de poder existe, quando ela é “exercida”, é que o poder existe.

A escola, de maneira geral, busca aparentar imparcialidade, porém o sistema de ensino é uma solução dissimulada para o problema de transmissão de poder. Para Orlandi (1996, p. 22), a escola é sede da reprodução cultural, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento da função.

Entende-se que o registro, análise e interpretação do discurso desses professores contribuem para a compreensão das representações identitárias desses sujeitos e para a

busca da alteridade indígena e autonomia no processo de revitalização cultural e linguística pelo viés da escola, pela valorização e reconhecimento de saberes e de conhecimentos tradicionais, conseguinte, no processo identitário dos sujeitos kinikinau, em especial. E isso se realizará por meio de uma escola integradora, com MD próprio, que visa ao sujeito histórico que reivindica o direito à singularidade de sua língua e à territorialidade; que luta por sua sociodiversidade nativa e contemporânea, mediante a atitude de resistência, deslocando-se de uma situação de subordinação imposta em nome de uma soberania nacional, buscando pensar em novos contratos sociais com o compromisso para com gerações futuras.

A construção do MD poderá com o tempo legitimar uma identidade coletiva construída em uma relação de poder, que não será fixa ou estática, valendo-se da matéria-prima, fornecida pela história oral processada pelo indivíduo, um ator coletivo, que acreditamos influenciará o comportamento do grupo social e talvez transponha a identidade de resistência para identidade legitimadora.

Na concepção de Castells (2010, p. 24):

Obviamente, identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. De fato, a dinâmica de identidades ao longo desta sequência evidencia que, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, per se, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do seu contexto histórico. Uma questão diversa e extremamente importante, diz respeito aos benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam.

A identidade do sujeito, que é fragmentada, interliga-se com a memória e o arquivo. Para Coracini (2007, p. 16), o arquivo é, assim, a garantia da memória – ao mesmo tempo em que é por ela garantido -, não da memória cognitiva, consciente, controladora de si e dos outros como querem vertentes da psicologia e da pedagogia, mas daquela que é responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos, saberes esses – muitas vezes anônimos – que, ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados, são esquecidos.

É nesse contexto de produção coletiva do MD que se dão as condições de produção dos discursos dos professores a respeito de língua e linguagem, por meio dos

quais nos propomos analisar as representações identitárias do povo kinikinau, que apresentamos no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO III

#### O DISCURSO DOS PROFESSORES KINIKINAU: REPRESENTAÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

*“Unati wexeá yuho uti, yuwati witukeowo xâne, okó xane ákoti itukowoke. Aprender kinikinau para nos identificar como povo, para preservar a cultura, porque não existe povo sem cultura”.*  
ROBERTO, Inácio, 2013.

Neste capítulo, apresentamos interpretações dos discursos dos professores indígenas kinikinau da Aldeia São João em Porto Murtinho - MS, buscando problematizar as representações de linguagem e língua desses professores por meio da materialidade linguística. O objetivo é compreender os processos identitários desse povo, ressaltando as noções de identidade étnica e identidade de resistência que perpassam os discursos dos sujeitos da pesquisa. Sujeitos que se constituem no entremeio, no “entre-lugar”: não são totalmente indígenas, pois são afetados pelo Outro e não se constitui como o outro branco, porque carregam características de seus ancestrais nos aspectos culturais, identitários e linguísticos (GUERRA, 2010).

A construção metodológica da pesquisa orientou-se pela análise da materialidade linguística dos relatos orais e escritos dos professores kinikinau, sujeitos da pesquisa, sobre a concepção de linguagem e língua ancorada nos pressupostos de Bakhtin (2006) em relação à interação verbal e analisados via método arqueogenealógico de Foucault (1988) no qual o poder possui multiplicidade de correlações de força imanentes em um jogo estratégico.

Os professores kinikinau enquadram-se no conceito de sujeito pós-moderno de Hall (2011), na visão fragmentada do sujeito enquanto ator social coletivo, como este se constitui em suas várias identidades (a legitimadora, a de resistência e a de projeto). No momento, o povo kinikinau enquadra-se na identidade de resistência, pois se encontra à margem da sociedade<sup>9</sup>, no sentido de que esta identidade está delineada por elementos, que englobam as transformações tecnológicas do conceito da sociedade em rede com características do mundo contemporâneo pós-moderno.

---

<sup>9</sup> Margens, ao contrário de ‘fronteiras’, não são mais as linhas onde se encontram e dividem a civilização e a barbárie, mas o local onde uma nova consciência, uma nova gnose liminar, emerge da repressão acarretada pela missão civilizadora. (MIGNOLO, Histórias locais, projetos globais, p. 404)

Os kinikinau desejam alterar pelo processo de ensino/aprendizagem da língua étnica a sua identidade ideológica. Para Uyeno (2011, p. 35), “ao falar de sua língua e de sua história, inevitavelmente, o enunciador constrói uma ficção, sobretudo se admitirmos a impossibilidade da língua una, coerente, transparente”. Desta forma a autora reflete sobre o jogo da linguagem que fornece o efeito de sentido de fantasia ideológica, para manter a ilusão de controlar o dizer e o fazer do ser social.

Assim, o papel do professor para esta etnia é o de refletir e agir sobre o silenciamento no sentido de palavra proibida, no conceito de “interdição” de Foucault (2012) que sofreu a língua kinikinau e de levar a língua ancestral, ou melhor, étnica para a sala de aula pelo viés da cultura indígena e relembrar a gerações mais novas sua história. E dentro desta perspectiva, urge a construção do material didático étnico para os kinikinau.

A construção do MD começa em sala de aula, o professor sugere a pesquisa sobre o conhecimento de algo relacionado à cultura, os alunos buscam informações em casa com a família e com os mais velhos, retornam para a sala com esses dados, discutem com o professor, que passa as informações para a língua kinikinau e reflete quais informações irão compor o trabalho final. É um processo de aquisição da língua ancorada nos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa<sup>10</sup>, dentro da qual se usa a interlíngua, no momento de aprendizagem ocorre sobreposição de duas línguas (a língua de partida e a língua-alvo), o que poderia ser considerado um erro e não o é<sup>11</sup>, por ser a realidade na qual estão inseridos. Esclarecendo que a língua de partida é a língua portuguesa e a língua-alvo é a língua kinikinau.

Ao questionar o SP1, a cerca de suas concepções de: escola, professor, aluno e língua; como compreendia estas relações de poder; porque o indivíduo buscava a elaboração do MD e trabalhava para a incorporação da língua étnica no ambiente escolar, surgiram duas questões:

a) a noção ideológica que o sujeito possuía da língua étnica que está marcada na frase: “*Wexeowo kuatiti xane*” (**Para se identificar enquanto nação**), usada como subtítulo desta dissertação;

---

<sup>10</sup> O conceito foi visto em MÁSCIA (2002).

<sup>11</sup> A interlíngua ocorre, porque para sobreviver a coerção política e psicológica os índios kinikinau passaram a usar a língua portuguesa na relação cotidiana. Para Maher (2010, p. 40), embora esse tipo de procedimento representasse uma ameaça à sobrevivência das línguas indígenas locais, por outro lado, ele era legítimo porque também favorecia a sobrevivência dos povos, já que o domínio da língua portuguesa era necessário para que eles pudessem se defender no confronto com a sociedade envolvente.

b) nos conceitos de **escola** – *Ihakexowokuti*; **professor (a)** - *Ihakéxoti/Ihakéxoti sênó*, **alunos** – *Ihakexowoti*; **língua** – *Yuhó*.

A noção ideológica definida pelo processo histórico-discursivo de que a língua confere identidade, portanto, a língua como ordem significativa se inscreve na história para fazer sentido. Sabe-se que grande parte das línguas indígenas encontra-se em “estado de vulnerabilidade”, como alerta Maher (2010). Particularizando este conhecimento sobre a vulnerabilidade, o sujeito da pesquisa pensa em estratégias que podem ser aplicadas à política de revitalização da língua kinikinau, em como esta pode sobreviver a três contextos históricos: a) coerção psicológica; b) *status* de morte; c) quantidade reduzida de falantes. E, assim, emergir por meio do MD e auxiliar na (re)construção da identidade étnico-cultural por meio da língua.

O sujeito parte da língua em rol à constituição de sua subjetividade identitária. Para Righi (2011, p. 237), “o sujeito se dá um lugar no mundo e discursiva a sua história”. Observa-se na concepção de língua que o sujeito cria sentidos e os articula à sua rede de significados. Na catáfora *Para se identificar enquanto nação*<sup>12</sup>, o sujeito traz a estratégia comunicativa de intencionalidade manifesta, ou seja, a heterogeneidade mostrada, tal como diz Authier-Revuz (1998), do encontro e da representação das não coincidências do dizer, pelo jogo da polissemia, que confere sentidos outros, e onde não há sentido sem interpretação.

O sintagma verbal *identificar* no efeito de sentido ideológico que não escapa a ilusão imaginária de que o sujeito acredita-se ser a origem do seu dizer, a representação de ser o criador. O “sujeito que deseja ter controle sobre o que diz e que quer marcar a sua identidade una” Righi (2011, p. 237), ele cria uma ficção sobre si em relação ao Outro. No dicionário ABL (2008, p.677) *identificar* significa: a) tornar ou declarar idêntico; b) reconhecer, distinguir; c) apresentar prova de identidade. Portanto, a escolha representa a FD do sujeito que tem a necessidade de declarar-se idêntico, ou seja, “aquele que é perfeitamente igual”, em relação contraditória entre o mesmo e o diferente. O sujeito que (re)conhece o seu valor, que o distingue, dá mostra de sua singularidade. E apresenta a prova da identidade que lhe foi interdita pela hegemonia. O efeito de sentido da dicotomia entre a língua e a nação, bem como a dicotomia entre linguagem *versus* pensamento.

Portanto, a FI do sintagma *nação/xane* associado ao simbólico da expressão título da dissertação *Língua kinikinau na construção do material didático* analisada no

---

<sup>12</sup> A frase surgiu em português e depois foi trazida em kinikinau pelo prof<sup>o</sup> Inácio Roberto.

interdiscurso esbarra na representação exóforica, de que a língua é afetada pelo inconsciente, que constitui parte do arquivo de sua subjetividade, que é apresentada por fragmentos da memória. Na acepção de *nação/xane* que difere do sintagma nominal povo, depreende-se que em tese uma nação possui um território, conforme Pêcheux<sup>13</sup> (1975) “um mesmo enunciado produz deslizos de sentido diferentes”. Segundo o dicionário da ABL (2008, p. 892) o sintagma *nação* significa: “1. Território politicamente autônomo habitado por um povo; 2. Comunidade cujos membros possuem identidade étnica, cultural, linguística e histórica e que habita um território: as nações indígenas”.

Dessa forma, os aspectos identitários da constituição do sujeito, remetem uma identidade híbrida que associa língua e território o efeito de sentido na FD da expressão do subtítulo *Wexeowo kumatiti xane - Para se identificar enquanto nação* ancorando-se no dizer de Castells (2010), de que a identidade pode ser entendida como um processo de construção de significado, pressupõe-se nesta expressão, que a língua é o que confere identidade, o que completa o sentimento de pertencimento. Para Bauman (2005) a ideia de ter uma identidade não vai surgir enquanto o pertencimento continuar sendo a busca das pessoas.

A identidade indígena, nesta relação, é um estar em conflito, nas encruzilhadas culturais, significando o estar em fronteira, deslocado do seu lugar, composto pelo dual: índio falante de língua portuguesa *versus* índio falante de língua étnica, vislumbra-se que há a “imbricação das duas (línguas) na constituição da subjetividade, concebida como dispersa e clivada” (COX & ASSIS-PETERSON, 2007, p. 78). É o “ser” em “si” em um contexto amplo, avaliando o controle de sua alma e sua conexão a outros seres na ação e sentimento da coletividade, dentro do microcosmo chamado *aldeia*, em oposição ao *Brasil* como macrocosmo. O incômodo do que deve ser, ou tenha que ser, no campo da batalha de sua identidade nacional ou étnica.

Em relação, a identidade étnica, o ressurgimento da etnia kinikinau, provoca o deslocamento do pertencimento político e do pertencimento étnico, faz com que a etnia seja vista como uma categoria simbólica, em torno da qual a comunidade flexível e livre de sanção. Nesse contexto, a identidade étnica é formada e em relação à identidade individual é construída e afirmada.

---

<sup>13</sup> Pêcheux trata a significação, pensando a relação da língua, de um lado, com a *lalangue* (o inconsciente) e, do outro, com o interdiscurso (a ideologia), inconsciente e ideologia estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2007, p. 63)

Na perspectiva ideológica do interdiscurso, a expressão *Wexeowo kuatiti xane - Para se identificar enquanto nação*, especialmente o sintagma *nação* tem o efeito de sentido de reafirmação das raízes culturais, comporta um desejo de confissão, o contar de si na visão foucaultiana de uma forma de reconhecimento ligada ao exercício da formação pessoal, que faz uso da memória podendo tornar possível à leitura do Outro<sup>14</sup> em diferença, um processo que mantém relação ao pensamento e com a função de transformar o discurso considerado como verdade em ação por meio da aprendizagem. Ou seja, ao aprender a língua étnica, a nação kinikinau pode ter o seu direito ao território reconhecido.

Nos sintagmas *escola* (*Ihakexowokuti*), *professor* (*Ihakéxoti/ Ihakéxoti sênó*), *aluno* (*Ihakexowoti*) e *língua* (*Yuho*) referentes à FD do sistema educacional, espaço de apropriação social do discurso, depreende-se que este espaço pode restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento. O discurso do sujeito não é livre do sócio-ideológico, para Pêcheux (2009) embasado na ideia althusseriana de que o sujeito encontra-se preso às condições ideológicas que o constituem, inscrevendo-se como resultante e como participe. As noções e conceitos ativam efeitos de sentido da memória coletiva e da FI do sujeito da pesquisa.

A relação de força entre escola (sistema educacional) *versus* língua (identidade étnica) postula a produtividade da noção foucaultiana de poder *versus* saber, a qual compreende que as relações entre os sujeitos sempre se estabelecem assimetricamente, segundo Bhabha (1998, p. 113) em “oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder que representam o papel de apoio, assim como o alvo do adversário”.

No exemplo seguinte são discutidas as questões sobre as concepções de escola, professor, aluno e língua para o sujeito, o recorte é bilíngue<sup>15</sup>:

R1SP1: **Escola** é um **local de ensino-aprendizagem** / Owoku wihakexowoku. Os **professores** são aqueles que **orientam os alunos** / Ihakexó ihakexowotihiko. Os **alunos** são pessoas em **procura de aumento de conhecimento** / Xane hiko oposikoti ameá wanuke isoneu. **Língua** é um **meio de comunicação** / Witukeá yuho úti.

Observa-se na expressão *Escola é um local de ensino-aprendizagem / Owoku wihakexowoku*, que a visão de que a *escola* é um ambiente de educação formal, a FD de

<sup>14</sup> O Outro da historicidade, concebido pelo interdiscurso na visão de Authier-Revuz (1998).

<sup>15</sup> A versão em kinikinau foi gentilmente realizada pelo P1, no momento da entrevista.

que é um local onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre e são descartados *a priori* todos os outros ambientes de aquisição do conhecimento. No entanto, consideramos que não podemos enxergar os alunos como corpos “vazios” de conhecimento e que o lugar para adquirir este conhecimento está restrito a escola, e sim na vertente de Paulo Freire (1987), como “corpos conscientes” da problematização do mundo na consciência intencionada em suas relações com o mundo.

O sintagma *escola* é marcado pelas relações de poder, a ideia é de origem grega (*skholé*)<sup>16</sup> e foi utilizada pelos romanos (*schola*) como meio de difusão do regime de governo. Na primeira linha, pela ótica do interdiscurso *escola* tem o efeito de sentido de território simbólico e identitário onde o sujeito idealiza o processo ensino-aprendizagem, a noção liga-se a ideia do saber que é “determinado pelo visível, não há saber neutro” no dizer de Foucault. No dicionário da ABL (2008, p. 524), “escola é uma instituição pública ou privada de ensino coletivo, soma dos alunos, professores e funcionários dessa instituição”. A soma de elementos individuais que podem colaborar na reelaboração da planificação linguística desejada.

Uma questão que deve ser levada em consideração é que de maneira geral são baixos os índices educacionais dos povos indígenas. E, mediante a este fato deve-se valorizar a maneira que povo kinikinau vê a educação, como um espaço de biopoder e torna-se imperativo criar estratégias eficientes para auxiliar no reconhecimento da importância da escola no caráter multicultural da comunidade e que pode também contribuir para auxiliar na construção de uma comunidade visível<sup>17</sup>. Há necessidade da reflexão do papel das políticas linguísticas nesse processo de planificação linguística indígena, que é primordial, a língua kinikinau necessita de cópula, para que ocorra a inversão linguística, a retirada da invisibilidade<sup>18</sup>.

Para Anzaldúa (2006, p.713), “sou visível – vejam esse rosto índio – no entanto, sou invisível”. Esta dualidade visível *versus* invisível está ligada as definições que as instituições e a sociedade têm sobre o indígena, cuja identidade transita por fronteiras, nem sempre claras ou demarcadas, nas quais os limites se confundem. Soma-se a este fato, a consciência de pertencimento a uma minoria faz com seus membros estarem

---

<sup>16</sup> Ver Cortella (2011, p. 58-59).

<sup>17</sup> Para López & Schira (2009, p. 104), existe a demanda por reaprender a língua indígena patrimonial perdida, para reivindicar seu caráter indígena e poder acessar, dessa maneira, os novos direitos que a legislação reconhece.

<sup>18</sup> Para Guerra & Souza (2013, p. 39), ao encontrar com seus “iguais” a sensação de invisibilidade tende a desaparecer – ainda que temporariamente, proporcionando a esses grupos uma nova forma de se inserirem na cidade, por intermédio dessa identidade comum.

constante conflito identitário. Segundo Maher (2010, p. 37), a representação é um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído.

O índio da pós-modernidade, ou especificamente, o “índio” kinikinau não se parece com a descrição do bom selvagem de outras épocas. No entanto, é um sujeito em processo de construção com relações contrastivas e interacionais, é, enfim, um ser social, que passa muito longe da ideia de sujeito pronto e acabado. O sujeito da pesquisa insere-se em contexto multilíngue e tem as representações de identidade linguística em construto com a condução de políticas internas de pró-língua indígena, ou melhor, revitalização. E reconhece a escola como um espaço, na visão foucaultiana, pelo qual o poder se encaminha para a transformação, portanto, o local de emergência de uma subjetividade capaz de exercer o contrapoder<sup>19</sup>.

Na segunda linha *Os professores são aqueles que orientam os alunos / Ihakexó ihakexowotihik*, o sintagma *professores*<sup>20</sup> apropria-se do sintagma *alunos*, o plural demarcando que o universo é amplo de sujeitos e seu significado permanece correlacionado a definição do outro, no pressuposto de que não existe professor sem aluno, acarretando uma relação de co-dependência. E que a função do professor é demarcada pelo sintagma verbal *orientam*. No dicionário da ABL (2008, p. 928) o verbo orientar tem a acepção de: “1. Indicar a direção a ser seguida; encaminhar; nortear. 2. fig. Dirigir, guiar (alguém ou os estudos, a educação, o pensamento de alguém)”.

Então, aos *professores* destinam-se o papel de fornecedores do mapa e das coordenadas geográficas para a aquisição da proficiência linguística em língua étnica, que faz-se necessária para os indivíduos do povo kinikinau identificarem-se enquanto nação, portanto, a língua ancestral saindo do território simbólico da escola provocaria uma mudança na estrutura social. Para Maher (2007, p. 1), os professores indígenas “sabem, hoje, que as línguas indígenas são línguas plenas, são línguas de direito”.

Durante o processo de (re)conquista identitária, segundo Maher (2010, p.41), a língua de partida, a língua portuguesa pode ser vista, como “aliada no projeto de fortalecimento” linguístico indígena. Os professores kinikinau, sujeitos de sua própria história, conhecendo a situação linguística assimétrica de enfraquecimento, entendem

---

<sup>19</sup> Como admite Foucault em 1982, “a análise, a elaboração, a retomada de questionamento das relações de poder e do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade são uma tarefa política incessante [...] é exatamente isso, a tarefa política inerente a toda existência social”. (REVEL, 2011, p.03)

<sup>20</sup> ABL (2008, p.1032), professor significa “pessoa cuja especialidade é ensinar uma matéria a alunos”.

que a língua portuguesa<sup>21</sup> pode ajudar no fortalecimento da língua étnica, com respeito as suas bases culturais distintas.

Na aquisição da proficiência linguística, deve-se observar o ponto de vista do indígena e não meramente a associação com os cursos de língua estrangeira que existem na sociedade ou tomar-se a língua e concepções de língua por parte do pesquisador como ponto de partida, as questões sociais eu *versus* você/outro representam critérios diferenciados do conjunto de códigos linguísticos, na elaboração do MD a interpretação e a representação devem ter como foco o indígena, o que é fundamental para a constituição de suas etnicidades.

Na terceira linha, *Os alunos são pessoas em procura de aumento de conhecimento / Xane hiko oposikoti ameá wanuke isoneu*, o sintagma *alunos* deixa de ser o receptor de orientação e transforma-se no agente da própria educação mediante a procura pelo conhecimento, pode-se depreender do interdiscurso que com verbos *ser (são)* e *procurar* de valores semânticos diferentes o sentido ainda esta na relação de dependência, na qual o ser na constituição do saber adquire uma relação objetiva com o conhecimento e elaboração recíproca para a sua aquisição, o poder implica saber e não existe saber que não exprima um ato de poder em vias de exercer-se. Com respeito, ao sintagma verbal *procura*, na ABL (2008, p. 1031) o verbo procurar significa: “esforçar-se por encontrar o que foi perdido”, nota-se que na concepção do sujeito, o aluno é um sujeito agente da voz ativa, encontra-se cerceado pelo sentimento do incompleto e em busca do objeto perdido, no caso, subentendido como a língua kinikinau.

O sintagma *conhecimento* analisado mediante a perspectiva de que as representações de saberes são um movimento contínuo que constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades sócio-históricas, possui a conotação de informação que se adquire pelo estudo<sup>22</sup>. E o *aumento de conhecimento* pode-se ser interpretado no efeito de com a aquisição deste, rompe-se com os mecanismos de exclusão ou interdição, colaborando para que o sujeito possa identificar-se com uma nova formação discursiva, Cardoso (2003). Pressupõe-se também que já existe um conhecimento e que este somente aumentaria, à medida que, as dicotomias sujeito *versus* sistema educacional oferecem oportunidades de desenvolver-se e ampliar-se, na visão foucaultiana, o interior

---

<sup>21</sup> Atualmente, a língua portuguesa é língua materna da maior parte da etnia kinikinau, a porcentagem é muito alta. O que demonstra a capacidade do povo de submeter-se temporariamente, na tentativa de subverter uma situação.

<sup>22</sup> ABL (2008, p. 344).

e o exterior do espaço que favorecem os dispositivos do biopoder da relação saber *versus* poder.

Na quinta linha, a *Língua é um meio de comunicação / Witukeá yuho ûti*, nota-se que a língua é compreendida como um meio, uma relação de parceria tendo a enunciação uma natureza social. Para Bakhtin, a linguagem não pode ser entendida como um sistema estável, o dialogismo é uma das características da comunicação. E, na descentralização das fronteiras de Bauman (2005) entre o *professor* e o *aluno* surge à singularidade da *língua*, a interlíngua como mediadora da comunicação, da língua portuguesa e a língua kiniknau<sup>23</sup> estabelecendo a co-significação em relação ao léxico-semântico dos elementos linguísticos que constituem a comunicação, ou seja, ancorando-se no preceito bakhtiniano de que a fala só existe na forma concreta do sujeito de um discurso (BAKHITIN, 2006). Não esquecendo-se que a língua kiniknau encontra-se em posição de fragilidade.

Ainda, *Língua é um meio de comunicação / Witukeá yuho ûti* o sintagma *comunicação* tomado do ponto de vista de interação profícua entre membros de uma comunidade necessita de prática discursiva o que acarreta o efeito de sentido de que competência linguística é um processo de circulação social. A linguagem é um local referencial para que o sujeito possa relacionar-se diretamente com o mundo.

Nesta expressão *Língua é um meio de comunicação / Witukeá yuho ûti* a análise aponta para a heterogeneidade constitutiva do discurso dos livros didáticos de língua portuguesa, que assim definem a língua. O sintagma *meio de comunicação* extrapola a anáfora ao nível textual e liga-se ao eixo sócio-histórico-ideológico mais amplo. Para o Referencial Curricular (2012, p. 59), “é a língua um sistema significativo, heterogêneo e variável” e a linguagem é compreendida como uma ação social. O Referencial Curricular é um documento que existe na escola e nele encontra-se a seguinte afirmativa: “nesse sentido, pensar sobre a constituição da linguagem como ação social tem sido um dos principais desafios colocados ao educador” (2012, p.60).

A interlíngua é o ponto de sutura para o termo “identidade” podendo significar o ponto de encontro, onde os discursos e as práticas discursivas tentam convocar para ocupar o lugar de sujeitos sociais, no dizer de Hall (2011, p. 112): “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”.

---

<sup>23</sup> Na relação de interlíngua o kiniknau também apropria-se de vocábulos das línguas terena e kadiwéu. Um exemplo, é que tanto o kiniknau quanto o kadiwéu usam o mesmo vocábulo para referir-se ao sal.

Quando questionado novamente sobre o fato de qual é o papel dos professores neste contexto educacional? O sujeito da pesquisa diz:

**R2SP1- Nós professores temos que mostrar aos alunos que as culturas são diferentes, e conscientizá-las nessa convivência humanitária.** (SIC) (Inácio Roberto, professor Kinikinau, SPI nesta pesquisa, em 2013).

Esta frase traz em seu bojo as formações discursivas (FD) da história kinikinau, o sujeito afetado pela ideologia reflete em seu discurso o conhecimento histórico que tem sobre o fato, o discurso encontra-se interpelado pelo esquecimento de Pêcheux (1975), de que lhes foi alterada a identidade pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), para o qual a identidade kinikinau não existia no papel, na prática subexistia “silenciada” sob outro nome familiar: “terena”. Houve, portanto, conforme já apontado, a partir da informação errônea a constituição de um “objeto de saber”, como efeito de verdade na FD constituída pelo discurso do Outro com oposição a saberes, o que gerou conflitos e contradições. Para Authier-Revuz (1998), na heterogeneidade constitutiva, o Outro, da história em relação à memória do dizer.

Dessa forma, em *Nós professores temos que mostrar aos alunos que as culturas são diferentes*, percebe-se que o sujeito da pesquisa, afirma-se *professor*, usa o sintagma *nós* com o efeito de sentido de que não é a multiplicação de objetos iguais, mas a união do eu com um não eu, com o propósito de inserir-se dentro de uma classe profissional, ou seja, a presença na ausência do princípio de autenticidade<sup>24</sup>. Em relação à importância do papel do professor nessa situação de aprendizagem da cultura indígena, vale lembrar que a lei que regulamente a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” é de 13 de julho de 2010, a Lei nº 11.645<sup>25</sup>.

O pronome pessoal na primeira pessoa do plural *nós*, marca a intencionalidade de não referir-se a um único indivíduo, todavia, a inclusão de outros em seu dizer, em uma relação meronímica (parte-todo), para marcar o sentimento de pertença a uma classe de profissionais e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertença a um povo que luta pela revitalização de sua cultura. A relação entre o espaço e o tempo encontra-se na dependência do nós-sujeito, tomado como ponto de referência.

---

<sup>24</sup> Para SOUZA (2012, p. 39), o princípio da autenticidade é a segunda forma de reconhecimento que se relaciona com a identidade única de um grupo social e da dimensão existencial o ideal deste grupo.

<sup>25</sup> Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O pronome relativo *que* coloca-se na posição catafórica para introduzir uma responsabilidade ao nós-sujeito que está além da profissão de ensinar, por exemplo, gramática, o de ensinar também questões de respeito as culturas. Para Schiffrin (1990) seria o mundo feito de palavras (texto) e o mundo representado por palavras (contexto). A escolha pode significar que o construto do discurso possui um cunho ideológico, de que o saber pode ser negociado, no sentido de atender uma expectativa que esta sujeita a interesses politico-ideológicos.

O sintagma verbal *temos* encontra-se conjugado no tempo presente do indicativo, que coincide com o momento da fala, do ato da enunciação que descreve. A intencionalidade do uso do *temos* na estratégia de posse, com o efeito de sentido de que o professor possui a capacidade de dizer ao aluno que algo precisa ser mostrado, dizer de sua incompletude, de sua fragmentação e clivagem<sup>26</sup> do conhecimento, que exterioriza que há um “outro dizer”, sem explicitá-lo, que por algum motivo ao aluno foi vedada a informação, isto se explica dentro do contexto histórico do Outro. No dizer do sujeito há a necessidade da memória coletiva ser reativada por meio dos professores.

Na primeira linha, observa-se a referência exofórica entre o sintagma *professor* que deve mostrar *aos alunos* aquilo que não se encontra claramente perceptível em seu campo de saber. Vê-se a heterogeneidade constitutiva na qual a metafísica da presença do Outro está marcada pela palavra proibida. E essa informação silenciada pelo Outro, interfere na visão sobre si e o chamamento à responsabilidade contribui para destacar a relevância do papel do professor e a consistência de sua proposta de que ensinar a tolerância à diversidade é o mérito a se alcançar. A heterogeneidade é o caráter da ferida narcísica que reconhece-se na descoberta do inconsciente pelo sujeito que não é mais senhor da sua morada, Authier-Revuz (1988) aponta a possibilidade do mascaramento, ou seja, a própria definição de heterogeneidade, a noção do discurso com sentido diferenciado.

Na segunda linha, ao usar a expressão *as culturas são diferentes* produz o efeito de sentido de que, em algum momento, essas culturas foram concebidas e tratadas como iguais, porém esse contexto está no passado. Os kinikinau tiveram sua cultura, língua e processos identitários silenciados ao serem classificados pela identidade genérica terena. E para o sujeito de pesquisa na prática discursiva o esquecimento 2 emerge na ilusão da co-referência ocorrendo a acessibilidade do sistema de memória por correspondência

---

<sup>26</sup> Authier-Revuz (1998)

semi biunívoca<sup>27</sup>. Para melhor compreender o efeito de sentido pretendido por SP1 ao usar o sintagma *as culturas*, na dissertação utilizamos não somente uma definição, no entanto, três acepções das seis que são mencionadas no dicionário Aurélio (2011, p. 271):

A primeira definição: Ato ou efeito de cultivar, o próprio sujeito da pesquisa fez esta relação em recorte anterior que pode ser visto no capítulo II, o já-dito, de que a cultura é o que preservado pelos antepassados pode reproduzir-se e ser compartilhado.

A segunda definição: O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade, retoma o conceito de que precisa as características humanas nos diversos povos são diferentes e necessárias.

A terceira definição: O conjunto dos padrões de comportamento das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., de uma sociedade ou de uma época: a cultura do Renascimento.

A acepção que melhor atende a expectativa de compreensão deste recorte específico é a terceira. Ao reativar o sintagma nominal *as culturas* a expressão passa pelo processo de referenciação implícita, associado ao adjetivo ‘*diferentes*’ reconhece-se que a cultura indígena e a cultura do Outro tem particularidades, que podem ocasionar um campo de tensão, cujo objetivo da *escola* seria o de auxiliar na prática da tolerância, tendo o professor como o mediador dessa construção coletiva do diálogo perpassando o Outro, aceitando o seu caráter mutável, o de considerar em essência multiculturalismo, o polifônico e polissêmico, ou seja, atribuir o valor positivo à diferença.

Tem-se também, nesse enunciado, a FD educacional, vez que, no dizer do sujeito, cruzam já ditos sobre o papel do professor como formador de opinião de *conscientizá-los*, no sentido de dar-se a conhecer ao interlocutor, o sintagma ativa o referente *aos alunos*. No Referencial Curricular (2012, p. 212), o professor<sup>28</sup>:

“deve apresentar instrumentos que desafiem e auxiliem o estudante a analisar os acontecimentos passados e contemporâneos, transformando-os em conceitos a serem investigados, podendo, assim, romper com o ensino alienado”.

---

<sup>27</sup> Conceito tomado de empréstimo da matemática para representar a relação de que um elemento co-depende do outro.

<sup>28</sup> Neste caso, o Referencial Curricular refere-se ao professor de História, porém dentro do contexto de transdisciplinariedade, pode ser compreendido, em relação aos demais professores.

Particularizando a ação do sujeito ao eger o verbo transitivo indireto pronominal (conscientizar) com o efeito de sentido de tornar-se ciente, retoma a ideia de que algo está encapsulado, esta enunciação deve ser desdobrada em sua auto-representação da ordem temporal, no dizer de Coracini (2007, p. 80) “onde o passado encontra o presente e prepara o futuro”.

E o papel da escola na discussão da diversidade em prol do respeito pela diferença, na expressão *nessa convivência humanitária*, o pronome demonstrativo *nessa* usado na 2ª pessoa do plural retoma o que foi dito e amplia o debate, com efeito de sentido de incluir também o interlocutor nesta responsabilidade social. E o adjetivo feminino *humanitária* que significa, conforme Aurélio (2011, p. 487): “aquele que ama seus semelhantes”, produz sentido exofórico ao texto, um deslocamento da FD da religião, que prega o amor a humanidade como forma de salvação.

Esta FD religiosa<sup>29</sup> favoreceu a “domesticação”, a docilidade dos corpos (FOUCAULT), ocorrida por intermédio da religião, os colonizadores deixaram a cargo da missão jesuítica o trabalho com os índios, que obteve relativo sucesso na catequização indígena, também obteve relevante papel na apresentação da fé, dos preceitos morais e cristãos.

O sintagma feminino *convivência* formado por derivação prefixal e sufixal dá a ideia de que faz-se necessária “uma ciência de com o outro viver”, esta ciência deverá ter um espaço demarcado e atenção à diversidade dentro do universo escolar para ser aprendido, cabendo ao professor a tarefa. Ao mesmo tempo, o efeito de sentido produzido é o de que a escola, os professores, incluindo SP1, não estão trabalhando nessa direção, ou este trabalho ainda não está finalizado.

Povoa, ainda, o discurso de SP1 o interdiscurso sobre as práticas tradicionais dos povos indígenas, quanto à “transmissão” do conhecimento, que é passado de geração a geração, pelo exemplo, ou seja, os mais jovens observam os mais velhos e aprendem com eles. Esse sentido advém do uso do verbo *mostrar*, que, segundo Ferreira<sup>30</sup>, significa “dar a conhecer”, “revelar-se”, “manifestar-se”, “apontar”. A memória discursiva do senso comum não é uma esfera plana com conteúdo homogêneo, é um espaço móvel de retomadas, deslocamentos, polêmica e de contra-discurso.

---

<sup>29</sup> Um dos fatores contribuidores da criação de uma imagem estereotipada dos sujeitos nativos foi o processo de catequização indígena. Esse procedimento foi uma importante ferramenta de dominação, pois a chegada dos missionários trouxe a inserção de valores e costumes tipicamente europeus (CARVALHO, 2014, p. 29).

<sup>30</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011

Aos professores kinikinau cabe contar sua história, reafirmando sua identidade, de que o povo kinikinau existe. Sabe-se que as lideranças surgiram, porém novas são necessárias, e a busca da recuperação desta identidade ganha na educação a força motivadora: para fazer com que a comunidade, especialmente os mais novos, não esqueçam sua origem. Faz-se necessário revitalizar a língua.

A FD no contexto histórico é de urgência de que os saberes do povo não desapareçam completamente. A memória acionou o arquivo, o efeito de verdade de que a língua não morreu, pois mesmo com a interdição, pelos órgãos públicos, de se falar a língua étnica, permaneceu na memória coletiva dos mais velhos, e esse conhecimento tem que, no dizer do sujeito: “*Nós professores temos que mostrar aos alunos que as culturas são diferentes*”.

E, como afirmam os sujeitos da pesquisa, a “verdade” da morte da língua junto com seu povo, não se comprova historicamente: eles aprendiam o idioma em casa, com a família, especialmente com as mulheres da família, mesmo que na escola não pudessem falar a língua étnica<sup>31</sup>. Esta “morte” como noção de verdade foi construída pelo discurso do poder que se apoiou em dados fornecidos pelo suporte institucional (SPI), que por sua vez obedeceu um construto histórico.

Como se observa no discurso de SP2:

R3SP2 – Bom... eu... na minha parte ...eu aprendi a convivência **com** meus avó né ...minha vó... minha tia ... eles não falava em português... só falava na língua com minha mãe né ... o que eu aprendi ... aprendi **com** meus avó né ...porque eles falavam só na língua **com a gente** e a gente tinha que aprender **com eles** né ...**mai num foi assim de falar normal ... assim como muitas pessoas fala...** como os terena... por... por exemplo desde pequeno... é ...os pai já fala na língua deles né... e a gente não ...né... então... por isso que a gente é... não... não noi ...não falamu... nois entende e nossos pai na época proibiram a gente falar no idioma ...então ... **é acho que por causa da época do spi... eles proibia é ...as criança fala no idioma... era só em português que seria a língua que deveria falar** ...né ...então... é isso

Na expressão *Bom... eu... na minha parte* da primeira linha, está claramente demarcada a memória institucional (arquivo) da interdição em relação ao universo semântico micro representado pelo sintagma *pai* e na relação macro com o sintagma *SPI*. O interdiscurso diz que *pai* e *SPI* mantinham relações antagônicas, porém o jogo

---

<sup>31</sup> A lei 5.692 de 1971 regulamentou a educação dos ensinos médio e fundamental que estabeleceu a língua portuguesa como obrigatória no ensino no Brasil, desconsiderando o multilinguismo decorrente do plurilinguismo brasileiro.

de poder necessitava uma resistência não-aberta, a presença do Outro em alteridade, com efeito de sentido da presença ideológica, do domínio simbólico sobre o dizer.

As formas de exclusão relacionadas por Foucault em *A Ordem do discurso* são: a interdição, a segregação e a vontade de verdade, enquanto Castel apresenta como forma de exclusão o “genocídio”, ou supressão completa da comunidade, assemelham-se todavia, as duas teorias no que tange à ótica da segregação, que se configura em uma silenciosa tática de redução da visibilidade. A distância física desloca-se para a distância emocional. No discurso dos professores é possível verificar o interdiscurso da interdição, com o efeito de sentido de que para algumas etnias provocou um genocídio linguístico, além do cultural.

Na expressão ... *é acho que por causa da época do spi... eles proibia é ...as criança fala no idioma... era só em português que seria a língua que deveria falar* nota-se a interdição na abordagem de Foucault de não poder falar de tudo o que se pensa em qualquer situação. No caso, o discurso do kinikinau é impedido de circular com os outros, de exercer-se na prática discursiva ocorrendo o controle do discurso por duas vertentes: a) poder hegemônico; b) ele (sujeito) próprio. E esta interdição resvala na “vontade de saber” a língua e este fator é o que rege a busca pela elaboração do MD em kinikinau.

A anáfora *eu* aquele que fala, na acepção do dicionário da ABL (2008, p. 556), significa: “a individualidade de um ser humano”. Segundo Pêcheux, o sujeito tem a ilusão do discurso, de que o sentido nasce ali (originário) desvinculado do contexto histórico, o esquecimento 1. Para Orlandi (2007), da ilusão resulta o movimento da identidade e o movimento do sentido. Este sintagma pronominal constrói uma cadeia referencial do sintagma *aprender* associado à *convivência*, ou seja, a reativação de referentes já conhecidos, contudo desta vez na fala de SP2.

O sintagma verbal atravessado por dizeres de cunho ideológico que se repetem e ampliam, por meio da preposição essencial *com* que indica ligação, cooperação e companhia. Aprender a língua em alternância ora *com a gente* (falar) ora *com eles* (aprender), a relação meronímica da língua como fator social, indispensável para aprendizagem. A memória é acionada por meio da acessibilidade do contexto cultural compartilhado. Segundo Bakhtin (2001), no discurso interior também emerge a expressão do convívio social tanto quanto no discurso exterior.

Na interpretação da relação endofórica, nota-se nas anáforas representadas pelos sintagmas *minha/meu* reativam a memória, com base no uso dos possessivos que podem

servir para traduzir o afeto, além do sentido de posse. No recorte é usado para referir-se as mulheres da família em oposição ao artigo definido para representar os pais, percebe-se pelo fragmento a (in)submissão das mulheres da família.

Na interpretação da relação exofórica, a atitude das mulheres não representa resistência dentro de um contexto de opressão, neste contexto tem a necessidade de se pensar os discursos periféricos, o fato é que as mulheres eram inseridas no ambiente doméstico, sendo-lhes interdita a dimensão política, restringiam-se ao cuidado da casa e ao cuidado dos filhos mantendo um contato menor com o outro em condição de vida subalterna, portanto, usavam o idioma que conheciam o que possibilitou que a língua resistisse aos “silêncios da memória” conforme Pêcheux (1975).

Na linha seis, na expressão *num foi assim de falar normal ... assim como muitas pessoas fala...* qual é o efeito de sentido alcançado pelo uso do sintagma *normal*? O que é ser normal e o que é ser diferente? As respostas a estas indagações estão implícitas no contexto sócio-histórico de trato ao conhecimento sobre línguas. As línguas do mundo são diferentes e segundo Teixeira (1995, p. 292), “[...] apesar dessas diferenças, todas as línguas do mundo são constituídas a partir de princípios e propriedade comuns, chamados de ‘universais’”.

Este discurso *num foi assim de falar normal ... assim como muitas pessoas fala...* analisa-se pela construção da identidade de resistência, na qual foi deixada uma cicatriz da presença do “Outro” na memória discursiva, este dizer “não é óbvio é o reflexo da exterioridade interdiscursiva interna sobre a perda” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.26). O pensamento<sup>32</sup>, ou melhor, a consciência de que a língua é determinada pela ideologia, neste caso, a noção de desprestígio imputada à língua indígena.

Usando o pressuposto de *prática subjetivadora* de Foucault, nota-se que o sujeito da pesquisa por conta da interdição sofrida produz uma história marcada pela ideia de que existe uma diferença entre a língua indígena que aprendeu na convivência e a língua que o outro (branco) fala. Em suma, o sujeito afirma como verdade para si aquilo que o constituiu em dado momento histórico. Esses conceitos de si, ou melhor, saberes de si são o que Foucault nomeou de “jogos de verdade”, que são as técnicas que o sujeito usa para compreender-se. Para Maher (2010, p. 44), “falar uma língua indígena”, de fato, implica ser capaz de produzir enunciados culturalmente relevantes; não é meramente saber produzir palavras ocas, desprovidas de sentido histórico.

---

<sup>32</sup> O psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) postulou que a língua é a construção social da mente (WEEDWOOD, 2002, p. 153).

A proibição/interdição/silenciamento assumiu o *status* de verdade e deu forma à discursividade da época e os ecos dessa “verdade” emergem no discurso do sujeito da pesquisa. Portanto, a verdade é o fruto de uma relação de forças, de uma construção histórica. Para Foucault, o processo de subjetivação, no caso, na instância familiar. No entanto, a interdição não pode ser analisada em seu centro, ou seja, na figura do pai, todavia sim em suas extremidades, onde a interdição se distribui e ramifica.

Para Achard (1999, p. 25) “só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência”, a retenção da língua kinikinau ocorreu, porque as crianças aprenderam a língua indígena em casa, enquanto que na escola utilizavam a língua portuguesa, esta relação conflitante e ao mesmo tempo interessante, porque ao silenciar o kinikinau no exterior atendendo a interdição que tinha como objetivo de que as crianças se tornassem monolíngues, porém no interior das casas as mulheres continuaram aprendendo a língua, a heterogeneidade constitutiva onde percebe-se a presença do outro no discurso.

A relação dual de aprendizagem, o jogo de poder, a língua portuguesa pelos pais (figura masculina) na escola e a língua kinikinau pelas mães (figura feminina), secretamente usada em casa, por certo, causando um sentimento de estranheza, o estrangeiro (KRISTEVA, 1994) “habita em nós”, o diferente, o indesejável. Nota-se que o pensar no discurso é considerar sua amplitude, incluindo os efeitos de memória, a história, as ideologias, as heterogeneidades e os não-ditos.

É possível constatar, no dizer de SP2: *é acho que por causa da época do spi... eles proibiu é ...as criança fala no idioma...*, que a interdição linguística no contexto macro era por parte do órgão SPI que tinha o efeito de sentido não somente de coibir o discurso, porém de repressar a manifestação cultural que a língua traz em seu bojo. Partindo do princípio foucaultiano, que a instância que interditava não era o SPI e que o órgão somente cumpria ordens de um padrão social ditado pelo governo federal. Para Souza (2012, p. 21), a hierarquia valorativa representada por um governo, constrói uma “relação de noção de reconhecimento como fonte de autoestima socialmente compartilhada”, já que ainda na visão de Souza “o superior é que julga o inferior”.

Temos, portanto, a FD institucional de um órgão criado para proteger o indígena, que nos remete a outra FI, a histórica, dos povos indígenas. O discurso da proibição de falar a língua indígena pelos pais se faz presentes em inúmeros depoimentos indígenas registrados em vários textos resultantes de pesquisas acadêmicas, como em Rosa (2010); Miazaki (2012), Porto (2012), entre outros, nos remete à história desses povos

no período histórico denominado por Bitencourt e Ladeira (2001) de “tempo de servidão”.

No fragmento *era só em português que seria a língua que deveria falar*, observa-se que essa obrigatoriedade do uso da língua portuguesa<sup>33</sup> provocou uma transformação social, se é uma questão de erro ou verdade, não se discutirá nesta dissertação e, sim relatar-se-á dados de pesquisa que apresentam as consequências da penetração na discursividade do Outro, da fragmentação da identidade de um povo e da apropriação de usos linguísticos que criou uma adaptação forçada a um novo paradigma. Segundo Teixeira (1995, p. 295), essa obrigatoriedade<sup>34</sup> de: “assimilação aos usos e costumes dos colonizadores foi tão violenta quanto o genocídio”.

Ao mencionar os terena, SP2 deixa clara a convivência com o povo e a admiração, pelo fato de conseguir falar a língua no seio familiar desde pequeno, há “o desejo do outro”, “o desejo de ser” como o outro. Os processos identitários constituem-se no princípio de alteridade, nas diferenças e semelhanças, nas representações que o sujeito tem de si e do outro. Para Guerra & Souza (2013, p. 38), “a condição de existência do eu é o outro”.

Há no dizer de P2 um sentimento de inferioridade ao outro (terena) por não falar a língua, somente entender, inclusive à língua terena. Novamente a FD da história desse povo se presentifica, pois, ao ser reconhecido como terena, silencia-se sua cultura, sua língua e seus processos identitários e os kinikinau assumem para si a cultura, a língua e os processos identitários do outro, terena. A atitude do governo destituiu o kinikinau de sua capacidade de autoidentificação. Para Guerra & Souza (2013, p. 38-39), uma das formas de se negar o espaço do outro é negando sua existência, anulando sua identidade e, portanto, tornando-o invisível frente ao outro.

A condição de invisibilidade resvala também no mecanismo de poder querer igualar e tornar “uno”, aquilo que é singular, a tentativa de assimilação de algumas identidades por outras, gerando conflitos identitários, pois descarta-se que a convivência pacífica significa identidade homogênea, sem nem considerar os fatores biológicos que

---

<sup>33</sup> Para Oliveira (2008, p.09), conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’ sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘lusobrasileiro’.

<sup>34</sup> A língua única, o monolinguismo, é prevista no Diretório dos Índios de 1758 do Marquês de Pombal (BESSA FREIRE, 1983).

podem diferenciar uma etnia da outra, mesmo que possuam raízes próximas, ou melhor, DNA<sup>35</sup>.

Para Souza (2008, p. 19), os Guaná (Kinikinau, Terena, Layana e Guaná/Exoaladi) eram grupos distintos e cada um tinha suas aldeias; porém a cultura e os rituais eram muito semelhantes. Até se comunicavam facilmente, pois a língua também era bem parecida, com pequenas diferenças fonéticas, lexicais e gramaticais, que não lhes impunha dificuldades na compreensão.

A distinção entre eles, em dado momento histórico, foi silenciada, e cada singularidade, mesclada, sendo a complexidade e as particularidades segregadas a um senso de igualdade ilusória. O transitar entre culturas é normal e aceitável, mas a negação de uma cultura é outra situação. Para Foucault (2012, p. 12), longe de estar apagada, a cultura e, o nosso ponto de vista, também os processos identitários se exercem de outro modo, seguindo linhas distintas por meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos.

Com relação ao terena, leva-se em consideração a compreensão de que no quantitativo eram maiores, o fato de desrespeitar a sanção imposta pelos órgãos públicos e continuar em casa falando seu idioma, é comentado por Isaac (2000, p. 114). O autor assegura que é necessário considerar, sobretudo, que os terena são sujeitos históricos que se articulam com diversos campos de relações, redimensionam sua maneira de ser e estar no mundo com autonomia, que têm suas estratégias e intenções pessoais, faccionais e institucionais e procuram posicionar-se em vantagem na correlação de forças e no jogo de poder estabelecido.

Cabe ressaltar, no entanto, que, numericamente os kinikinau encontravam-se reduzidos e necessitava não chamar a atenção das autoridades para si, o fato de aceitarem a identidade do outro foi um caminho para a sobrevivência, ao dar a impressão de esquecerem sua identidade e cultura. Embora, o idioma fosse falado, arquivado na memória. Eis o esquecimento 1, provocado pelo ideológico, como ensina Pêcheux (1988, p.173), “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”.

---

<sup>35</sup> Em 2001 na UFMG realizou-se um estudo organizado pelo Departamento de Bioquímica sobre o DNA das civilizações pré-colombianas. <http://ipcms.com.br/laboratorio-da-ufmg-usa-dna-para-investigar-origem-de-povos-indigenas/> Acesso em: 24 de junho de 2014.

Para SP2 a língua foi ensinada pelos avós e pelas mulheres<sup>36</sup> da família, que representavam na visão foucaultina a “sociedade do discurso”. No próximo recorte, o receio aparece:

**R4SP2 - nossos pais também tinha... ehh... receio... éh a gente fala... receio... não sei como é... se é outro jeito que vocês falam... a gente fala receio na língua por causa do preconceito ... ehh... na época a gente era ...quem falava no idioma... era considerado... pessoa sem... valor... nenhum e principalmente indígena... né... então... eu acho que é mais por causa disto nossos pais tinha esse preconceito de falar na língua... achava feio falar, né... falar na língua no meio dos não-índios...**

Em *nossos pais também tinha... ehh... receio... éh a gente fala... receio...*, o sujeito da pesquisa explica que, o fato dos pais não se preocuparem muito com a transmissão oral<sup>37</sup> era também atrelada a ideia de medo (receio) e preconceito linguístico. Segundo Foucault (2012, p.08), “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. O perigo está centrado no fato de que o discurso representa um motivo pelo qual o sujeito pode lutar e tentar assim subverter um poder<sup>38</sup>, aqui compreendido por prática social.

Percebe-se que a eleição do sintagma *receio* não difere do significado do sintagma *medo*. No dicionário ABL (2008, p. 841) medo significa: “preocupação ou receio de ser desagradável, de ofender ou causar algum mal”. Pode-se inferir que os pais temiam ofender o branco, ao falar a língua indígena em público. O que poderia ser considerado um ato de não aceitar ostensivamente a proibição ditada pelas instituições de poder. Quais seriam as consequências do que o branco consideraria ofensivo? Provavelmente, situações desagradáveis que *os pais* tentavam evitar.

Os comentários fornecidos demonstram claramente a visão do discurso do Outro, observa-se na segunda linha quando SP2 diz: *não sei como é... se é outro jeito que vocês falam...* Esta expressão possui teor de subjetividade, onde o que é verdadeiro ou falso resvala na FD do sujeito. No discurso atual tem marcas da memória discursiva do sujeito interdito, que mesmo agora que tem a oportunidade de falar, ainda se encontra contaminado pelo o dito anterior. Ao falar o vocábulo *receio* o sujeito

---

<sup>36</sup> Com forma de funcionar parcialmente distinta há as “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado (FOUCAULT, 2012, p. 37).

<sup>37</sup> Na visão foucaultiana de procedimentos internos de silenciamento, no qual existe “o sentido oculto que os atravessa”. (FOUCAULT, 2012, p. 26)

<sup>38</sup> Não existe algo unitário e global chamado poder; mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (FOUCAULT, 2010, p. 12).

preocupa-se que o efeito de sentido fique deslocado mediante da interpretação do branco, eu/índio *versus* você/branco. Refletindo a ideia de que o meu falar não é igual ao seu falar. Segundo Souza (2012, p. 75) o reconhecimento da identidade “é apenas reconhecimento da diferença no sentido do princípio da autenticidade”.

Considerando que, parte da identidade é formada pelo reconhecimento ou pela ausência, no caso dos kinikinau, a ausência de reconhecimento provocou um prejuízo real da imagem, “uma distorção efetiva, na medida em que os outros projetam nele uma imagem desvalorizada e redutora de si mesmo” (SOUZA, p. 38).

O sujeito da pesquisa, em seguida completa seu pensamento no uso da expressão *a gente fala receio na língua por causa do preconceito*, a escolha lexical de *receio* é para complementar o efeito de sentido do sintagma *preconceito*. Os procedimentos externos de controle e delimitação do discurso estão submetidos ao *esquecimento 1* de Pêcheux, o sujeito não percebe que ao falar do preconceito ainda encontra-se imerso ao efeito de sentido da interdição postulada por Foucault, pedindo auxílio para escolher as palavras e com receio de não usar o vocábulo correto para pronunciar-se.

No dicionário ABL (2008, p. 1077) *receio* significa: “sentimento de apreensão e medo diante de possíveis riscos”. O discurso revela que a interdição dentro do atual contexto histórico é inerente ao procedimento interno, ou seja, o controle do discurso é exercido pelo próprio sujeito. Ao mesmo tempo, que deseja subverter a ordem pré-estabelecida, ainda incorre nos efeitos causados historicamente pelo controle do seu dizer. A intencionalidade é de relatar algo do passado, porém o simbólico anterior perpassa o simbólico atual.

Na expressão *achava feio falar, né... falar na língua no meio dos não-índios...* reflete a situação de subalterno, no efeito de sentido de que não se pode tudo falar, contrária a ideia de quem cala não consente, ele é silenciado. A coerção<sup>39</sup> ideológica relatada por Maher (2006) em seu texto: “Sendo índio em português...” nos ajuda a compreender a expressão *considerado... pessoa sem... valor... nenhum e principalmente indígena...* a violência sofrida pelos povos indígenas quanto as suas tradições linguística por parte do branco teve um cunho psicológico de fazê-los acreditar que a língua étnica era *feia* e a pessoa que a usasse não tinha *valor*. E que a falta de valor era coisa de *indígena*, porque não sabia falar a língua portuguesa. A pressão (coerção) psicológica afetou a conduta dos kinikinau em relação a sua língua e especialmente a sua cultura.

---

<sup>39</sup> No dicionário ABL (2008, p. 317), coerção é o ato ou efeito de coagir. Que por sua vez significa “obrigar a alguém a fazer alguma coisa” (p.314).

E para o sintagma *nossos pais*, entendido historicamente como sujeito “sociológico” (Hall, 2014, p. 11), o mundo era formado pela relação com “outras pessoas importantes para ele” e estas pessoas afetavam seu modo de ser, pensar e agir. A identidade sociológica é preenchida pelo outro, o mundo “interior” e “exterior” são a projeção da interação entre o *eu* e a *sociedade*. O eu-interior é modificado pelo contato com o outro-exterior, e a visão que o “outro” tem acaba interiorizada no “eu”, esse núcleo do eu-interior não é autônomo e autossuficiente. Compreendendo a relação exofórica de que “os filhos” encontra-se em outra categoria de sujeito, na definição do sujeito pós-moderno que mesmo não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente é diferente do sujeito anterior. Segundo Hall (2014, p. 12), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”.

No contexto atual do sujeito da pesquisa pode-se falar que a língua kinikinau para ele perdeu a característica de “feia” e representa uma elevação social. Percebe-se o uso do conceito de deslocamento de Ernesto Laclau (1990) no qual, o sujeito desloca-se da condição precedente de aceitação do preconceito/submissão e substitui por uma pluralidade de centros de poder. Ou seja, a identidade de resistência em busca do *status quo* de identidade de projeto (CASTELLS, 2010), entendida como aquela que produz sujeito, ou melhor, ator social, que utiliza dos meios culturais para ter sua posição na sociedade.

Em outro recorte analisado, desta vez com informações de SP1, que retoma a questão do ensino da língua, não ostensivamente, mas a língua era ensinada, em casa pelos mais velhos e mulheres, desta vez menciona somente a avó. Em entrevista concedida aos responsáveis pela elaboração, publicação e divulgação da cartilha do Programa Luz para Todos, produzida pelo Ministério de Minas e Energia, em 2013, sob o título *Ihakexowoku koinukunnoen koyuhope exéa konokeá xunâko yoki yuku ya xâne Koinukonoen* (Uso correto da energia elétrica etnia Kinikinau), afirma que:

R5SP1 - Esta história eu aprendi com minha finada avó, quando eu era criança, ela só falava na língua indígena Kinikinau, não sabia falar português. (Em memória a Francisca Pereira – Kinikinau, 1881 – 1986). – Akó motowa kuti'iyéa úti kipâe, okókama yóko huléketi, akó itóponua unatixeowo. Akó motowa semekekeá úti kutiâti owói, weko'okomo. (Exetina akotine onze Francisca Pereira, 1861 – 1986)

A cartilha é composta por dois volumes separados (Língua Portuguesa e Língua Kinikinau), que seguem a mesma diagramação de desenhos e textos escritos feitos por alunos em sala de aula, com o auxílio dos professores na tradução para o idioma étnico

e organização das ideias. No texto, as datas referentes ao nascimento da senhora Francisca Pereira são diferentes, não sendo possível, no momento precisar qual é a data correta. O texto na versão kinikinau encontra-se na página 6 e, na versão em português, nesse caso específico, segue a mesma ordem de paginação, o que não ocorre em outros textos. A declaração de SP1, registrada na cartilha, é confirmada no R3SP2, interpretado anteriormente.

Na segunda linha *ela só falava na língua indígena Kinikinau, não sabia falar português* afirma SP1 que a avó somente comunicava-se com os netos na língua étnica, portanto, em R3 do sujeito SP2 *mai num foi assim de falar normal ... assim como muitas pessoas fala...* infere-se que o fato de aprender com os avós não foi suficiente para o SP2 marcado pelo desejo de extensibilidade (CASTELLS, 2010) de exercer a língua em suas influências globalizantes, o que traria na visão de SP2 uma proficiência profícua em todos os ambientes sociais.

Para Revel (2011, p. 120), o jogo de poder na visão foucaultiana, “se é verdade que só há poder exercido por uns sobre os outros – ‘os uns’ e ‘os outros’ nunca estiveram fixos num papel, mas alternadamente e até simultaneamente, estiveram em cada um dos polos da relação”. Esse fato é comprovado na pesquisa, pelos recortes das entrevistas.

A diferença entre esta cartilha sobre energia e o MD produzido pelos professores são relativas a método. A primeira tem um intuito de informar sobre a preservação de um recurso natural, sem levar em consideração a cultura indígena. O segundo distancia-se da abordagem estruturalista de ensino de língua, na qual o professor pega o texto pronto que não faz sentido a realidade do aluno e que não agrega nenhum ingrediente interessante, ou de valor simbólico relevante, à aprendizagem. Percebe-se que não usam claramente nenhum método pronto, porém utilizaram teorias modernas<sup>40</sup> na relação com o texto. E por ser um trabalho coletivo, desloca-se do método tradicional, no qual o professor é o regente da aula e único detentor do conhecimento e seleção de textos.

Em relação à importância da língua:

R6SP1 - **Pra mim a importância** da língua... é que... a língua é marca que **registra** a característica de um povo... de qualquer povo, tendo a língua é a característica... deste povo.

No recorte SP1, ao explicar o significado da língua, usa a preposição essencial invariável *para* com o pronome oblíquo *mim*, afirmando que ela tem *importância*,

---

<sup>40</sup> Percebe-se a influência do construtivismo de Emília Ferrero e também de Freinet, porém não acredita-se que seja intencional.

especialmente para o próprio sujeito-enunciador, segundo Castells (2010, p. 26) que deseja atingir “o significado holístico em sua experiência”, o de transformar-se no ator social coletivo, no qual, a política da identidade, nos pressupostos de Zaretsky (1994, p. 198), “deve ser situada historicamente”.

Na segunda linha o artigo indefinido *um povo* abre o leque de possibilidades em relação a etnias, pois imprecisa de quem se fala, generalizando o substantivo. No entanto, o sujeito lança mão do esquecimento 2, onde se vê afetado pela ideologia dominante e reafirma a importância de todas as línguas e conseqüentemente deixa claro que independe de qual povo está sendo enunciada a afirmativa. Nesta noção endofórica, todos os povos tem valor.

Em seguida, ressaltando a imprecisão utiliza o pronome indefinido *qualquer*, que vem assinalar a presença do discurso do Outro, dos já-ditos acerca da significação desse vocábulo, deixa claro que a ideia de quantidade é indeterminada, ou seja, não deseja nenhum equívoco na afirmativa de que todas as línguas são importantes, não somente a sua língua tem importância. Contrariando o discurso do poder, que pregava a “imagem de inferioridade em relação aos grupos subjugados” por violência ou por coerção psicológica.

A noção de representação catafórica do sintagma *qualquer* vem trazer a FI o contexto histórico de desvalorização que sofreram algumas línguas, especialmente a língua indígena e que o sujeito retoma a uma ideia anterior de rejeição o lugar subalterno que lhe foi conferido. Essa heterogeneidade discursiva marca o sujeito dividido, clivado, descentrado e interpelado pelo inconsciente, que luta pela reversão de assimetria interacional, a resistência aberta em oposição ao período de silenciamento, a não observância da determinação histórica de interdição.

Os vocábulos, da segunda linha, *marca* e *registra*, referem-se às características da língua, sua relação com o que é considerado “exterior”, que não servem somente como transmissora de informação, mas também como transmissora de dados sobre um grupo social. A lembrança ou reminiscência atravessando o sujeito produzindo o efeito de sentido de que a história fornece materialidade para que a memória discursiva não implique na memória somente como depósito dos já-ditos. O sintagma *marca* com o efeito de sentido de “vestígio deixado pela ação humana”<sup>41</sup>. Enquanto que o sintagma verbal *registra* tem o efeito de sentido do ato ou efeito de registrar, metaforicamente na

---

<sup>41</sup> (ABL, 2008, p. 825)

história escrita em um livro como anotação de informações, a serem lidas não em uma forma horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim, já que o discurso é incompleto.

O recorte desconectado do contexto sócio-histórico de silenciamento e atual tentativa de revitalização da língua étnica produz o efeito de sentido aparente do qual o sujeito valoriza a todas as línguas, no entanto, sem referir-se ao desprestígio que sofreu a língua kinikinau, SP1 infere o sentimento de que a valoração genérica atingirá particularmente a sua língua étnica. Esta sutileza do sujeito ao falar de algo que o incomoda, em um ambiente de coabitação linguística, além da física, sem causar atrito com as outras etnias é uma faceta perceptível ao longo da pesquisa, a revitalização<sup>42</sup> da língua kinikinau é importante, bem como a revitalização das línguas indígenas, mas a diplomacia pode ser a tônica das relações.

A questão do caráter de urgência na revitalização cultural e linguística do povo kinikinau, encontra-se em situação de alto risco e isso é latente no sujeito da pesquisa, a escolha do termo *revitalizar* em oposição ao termo *resgate*, partiu do próprio sujeito da pesquisa, que explicou a escolha da seguinte maneira:

R7SP1 - Quanto a língua.. eu gosto de usar... ahhh... **revitalizar...** porque pra mim revitalizar é a gente dá vida... pra esta língua que está quase desaparecendo é só usa... o resgate mais... pra resgatar aquilo que já ahh... já tá... está na última como se a equipe... da viatura do resgate... lá que não sabe se a vida... já... existe ou já está... ai chega o resgate...isto o que eu entendo revitalizar pra mim entre resgatar e revitalizar... **no meu caso é revitalizar a língua kinikinau... é fortalecer essa vida que é pouquinha...** essa língua... a língua só morre... que eu acredito quando não tem nenhum falante

Em R7, na primeira linha a expressão *Quanto a língua eu gosto de usar...* pode-se inferir o sentido polissêmico de subjetividade, o sujeito ao escolher o pronome pessoal *eu* retira o sentido objetivo para dar ênfase ao sentido subjetivo, na relação do sujeito-falante no contexto, que supõem sempre a presença de um outro a ser esclarecido. Leva-se em consideração que a linguagem é o ponto de confronto entre o subjetivo e o real, o equivale a dizer que no discurso o sujeito pode articular o interno e o externo da língua.

No recorte *no meu caso é revitalizar a língua kinikinau... é fortalecer essa vida que é pouquinha...* ao escolher o sintagma verbal *revitalizar*, o sujeito tem a ilusão de que o seu discurso é de origem. No entanto, o efeito de sentido não existe isolado a FD.

---

<sup>42</sup> Revitalizar, no sentido de “pensar determinadas ações que levem a políticas substantivas de fortalecimento dos elementos culturais, dentre esses a língua, é imaginar um panorama novo para cada etnia” (FERREIRA DA COSTA & FERREIRA).

Nota-se que o sintagma verbal *revitalizar* é composto por prefixação e sua forma primitiva é vitalizar. No dicionário ABL (2008, p. 1296), vitalizar significa: “Dar força e vigor, restituir a vida a um ser vivo”, no entanto, o próprio sujeito afirma que enquanto há *vida*, ou melhor, enquanto houver um *falante*, a língua não morreu. Então, o efeito de sentido é de fortalecer a língua indígena kinikinau que encontra-se em estágio de perda, ou de desuso. Vale ressaltar que ausência no atual cenário brasileiro de políticas linguísticas direcionadas a revitalização específica de cada etnia<sup>43</sup>, o que percebe-se são atitudes isoladas de alguns povos.

O sintagma verbal *fortalecer* (transitivo direto) tem o efeito de sentido de tornar-se forte, a vida linguística (língua kinikinau) que precisa guarnecer suas forças, no entanto, esta atitude de fortalecimento linguístico, para que funcione precisa de um bom programa de ensino e de que a comunidade escola contribua ideologicamente.

A FI tem o efeito de sentido de mobilidade do poder, pois traz em seu cerne a resistência do sujeito frente à ideia de morte de seu idioma, que enquanto há *falantes*, a língua pode lutar e ser forte para reconquistar o seu espaço.

Este fato retoma um questionamento realizado no início da pesquisa, o que leva uma civilização a sobreviver mesmo que se extinga o último remanescente? A escrita. Escrever a história kinikinau e levá-la as novas gerações. É ser índio e ter documentada sua língua e sua cultura, portanto, ser kinikinau é usar sua língua ancestral, com as mudanças culturais e sociais que deixaram marcas, como feridas de guerras. Aquele que sobrevive a uma guerra quer seja física ou psicológica, sempre carregará marcas, mas vive no espaço chamado “reencontro”, onde “eu velho” (re)encontra-se com o “eu novo”, que se transforma no “eu índio”, que falo Kinikinau - *wexeowo kuatiti xane*.

Segundo Maher, ao discutir “ser índio” (1998, p. 116-117) afirma que é: “uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem”. A autora percebe a identidade como sendo “um construto sociohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação”.

Nesse sentido de morte, ou desaparecimento, algumas etnias encontram-se em estado crítico do ponto de vista discursivo, faz-se necessário admitir que a memória

---

<sup>43</sup> Para alguns estudiosos, as políticas não podem ser adotadas externamente, o debate deve ser levado às comunidades indígenas, cada etnia deve ser ouvida e levar-se em consideração, seu ponto de vista de valorização ou não da língua étnica.

coletiva precisa de registro<sup>44</sup>. Para Achard (1999, p. 25), “só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém”.

E como podemos revitalizar a língua kinikinau? Segundo Crystal (2012, p. 136), entram em jogo três fatores. Primeiro, é necessário que o próprio povo queira que a sua língua sobreviva. Segundo, é preciso que os governantes de seu país tomem várias medidas nessa direção, tais como, investimentos econômicos, que devem ser feitos para que o idioma continue vivo, gastando-se um bom dinheiro para registrar o idioma, na produção de gramáticas e dicionários. Terceiro, é preciso formar professores, publicar livros, dar nomes às ruas, propiciar associações culturais e muitas outras iniciativas.

Os três fatores são abordados na política interna kinikinau de revitalização da língua étnica, o povo deseja, ou pelo menos as lideranças. O governo vem trabalhando a passos de tartaruga no investimento econômico, ainda escasso, com apenas uma cartilha sobre energia elétrica publicada (mencionada anteriormente) e os professores estão atrás de registro e divulgação da língua.

Ao ser indagado SP2 de como este MD pode auxiliar na (re)construção da proficiência linguística, na revitalização da língua kinikinau, no registro do idioma, responde que:

R8SP2 - então... **acho é que tudo que a gente produz... né...** ehh... a primeira oportunidade qui nós tivemos... **né... cum a professora Claudete de incentivar... né... a produzir material... né...** assim... **ihh... que seja...né... divulgado... né... porque nossa escola aqui... não tem material nenhum... é diferente do terena e do kadiwéu... tudo tem cartilha...** tem alguma coisa produzida e nós aqui.. não tem... então... isto pode ser o começo di produzir alguma coisa e **di deixar aqui na escola... né... não perder de uma vez... continuar...** né... e isto... eu acho... que ajuda bastante... ahh... principalmente na parte das crianças... qui estão aprendendo alguma coisa já...

Na primeira linha na expressão *acho é que tudo que a gente produz*<sup>45</sup>... *né* o conceito de que a autoria auxilia na aplicação da língua no cotidiano escolar e que esta atitude ajuda na revitalização da língua étnica, é uma ação política de planificação e fortalecimento dos elementos culturais. Para Orlandi (2007), a autoria configura-se na necessidade que o sujeito tem de “dar” sentido ao delimitar uma interpretação do objeto simbólico, ou seja, de construir sítios de significância de efeitos ideológicos sobre o

---

<sup>44</sup> Ressalta Bequette (1995): “cada povo indígena que desaparece representa a perda irrecuperável de conhecimentos acumulados durante milênios, fruto de experiência histórica única e ímpar. São conhecimentos não só agrícolas, mas também sobre a terra, animais, clima, medicina e astronomia”.

<sup>45</sup> Essa função de autoria na perspectiva de Foucault “quando os autores não apenas autores de suas obras, mas quando produzem alguma coisa a mais, a possibilidade e a regra de formação de outros textos”.

modo de existência do sujeito. Segundo Pêcheux, o inconsciente (lalange) e a ideologia (interdiscurso) estão materialmente ligados na relação pela língua.

A ação de planificação relatada na expressão *cum a professora Claudete de incentivar... né... a produzir material... né...* nota-se que os indígenas obtiveram ajuda externa a comunidade indígena por parte dos professores e acadêmicos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que não interferiram na autoria, ofereceram incentivo colaboração na confecção do MD<sup>46</sup>, que contribuíram nas versões multilíngues<sup>47</sup>.

O realizar o MD com interesse de divulgação *que seja...né... divulgado... né... porque nossa escola aqui... não tem material nenhum...* o sujeito, professor indígena, desocupa o lugar demarcado de passivo na história e coloca-se como protagonista de sua história de resistência, tornando-se responsável por sua escrita, na busca pela identidade de projeto no sentido defendido pelos estudiosos da pós-modernidade. Levando-se em consideração que estes professores, sujeitos da pesquisa, também ocupam dentro de sua comunidade um papel de liderança étnica, não com um cargo definido, porém como um líder reconhecido por seu valor de resistência em nome da etnia.

O MD coletivo e multilíngue alia-se ao desejo de preencher as lacunas<sup>48</sup> de construção da identidade, com efeitos de sentido de sobrevivência, de resistência e de luta pacífica. O desejo de atingir a identidade legitimadora de construto sócio-cultural que desmistifica a extinção do povo kinikinau. A luta pacífica que usa como arma a educação, na qual afasta os fantasmas da subjugação, da resistência silenciosa (que deixaria de ser necessária), das doenças trazidas pelo branco, das tentativas de escravidão, dos efeitos dos conflitos interétnicos, guerras contra não índios e os massacres.

Na quarta linha a expressão *é diferente do terena e do kadiwéu... tudo tem cartilha...* percebe-se por parte do sujeito o desejo ter sua identidade kinikinau reconhecida por registro escrito, assim como as outras duas etnias mencionadas possuem. Ressaltando que ambas foram estudadas por alguns missionários que

---

<sup>46</sup> A atividade desenvolvida durante o curso de Licenciatura Povos do Pantanal sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza.

<sup>47</sup> As acadêmicas que realizaram as versões em Língua Inglesa Sandra Nóia Mina e Língua Espanhola Katiana Azambuja Silva.

<sup>48</sup> Para Foucault (2005, p. 14): “A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica, - apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar que se pode chamar morada”.

estiveram na região de Miranda e Aquidauana a partir de 1960, com textos publicados pelo Summer Institute of Linguistics, conforme relatado no capítulo II e cabe ressaltar que os kinikinau, neste período eram considerados extintos, pois subexistiam sobre a identidade terena. Na ideia althusseriana, o sujeito kinikinau está preso às condições ideológicas que o constituem, sente falta das conquistas que não conseguiu para o seu povo, no momento que era interditado pelo Outro.

Em *di deixar aqui na escola*, o MD para o sujeito concretiza-se na escola o desejo de ensino/aprendizagem proficiente da língua kinikinau. Para Foucault (2012, p. 41), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Na oitava linha, a expressão *não perder de uma vez... continuar...* depreende-se o sentido de que para o sujeito a língua está em risco, o sintagma verbal *perder* no sentido denotativo do dicionário ABL (2008, p. 973), “ficar privado de alguma coisa que possuía”, tem o efeito de sentido de que se não for alcançada a revitalização ocorrerá uma perda significativa. Mesmo compreendendo que o for aprendido agora, não será igual ao kinikinau de sua origem, porém o que resta da língua pode auxiliar o povo kinikinau a continuar a busca pela identidade étnica. A língua kinikinau foi dada como morta no Handbook of South American Indians em 1946, as duas famílias kinikinau chegaram a Aldeia de São João em 1940, das quais fazem parte os dois sujeitos da pesquisa.

O princípio de perda linguística tem dois fatores: a) o crítico - status da língua; b) genealógico – formação do discurso. No primeiro, o crítico, vale analisar que sendo poucos falantes e pensando na coerção psicológica sofrida que retirou a língua kinikinau da interação cotidiana no universo da comunidade indígena, realmente é complicado a condições da língua. No segundo contexto, o genealógico, o fator complicador é o comum a várias comunidades indígenas, essas sociedades eram ágrafas. O registro escrito do idioma é inexistente e para que a língua sobreviva é necessário. Assim, a língua e as práticas discursivas indígena estão carecendo de empenho na escrituração e que a mesma ocorra na escola, ou melhor, na educação indígena.

O sintagma verbal *continuar* com efeito de sentido de os focos de resistência precisam de práticas e estratégias linguísticas, capazes de afugentar o fantasma da perda. Na perspectiva foucaultiana, a genealogia na dimensão do saber versus poder, concerne aos sujeitos conceber uma forma de expressão que possa arquivar as unidades linguísticas e formatá-las, tornando-as capazes de produzir um pensamento que possa

ser registrado por meio de documentos escritos. No dicionário ABL (2008, p. 354), a representação de continuar é: “levar avante o começado, não interromper”.

Na perspectiva de fortalecimento do idioma, o próximo recorte traz:

R9 SP1 – bom, **eu aprendi** a língua kinikinau em casa... ehh... com **a minha mãe minha avó que são kinikinau mesmo** ehh... a língua portuguesa... com o meu pai e hoje eu vejo que ehh... é bem difícil aprender... **reverter o quadro desta situação que está ...** desta língua que está... tá quase desaparecendo... são poucos os falantes e os falantes **mais velhos já foram embora... foram para outra aldeia... e já faleceram**

Na primeira linha, o sujeito ao explicar o porquê de conhecer a língua étnica, relata a forma tradicional de aprendizagem indígena, a transmissão oral. *Eu aprendi* o kinikinau *em casa* com as mulheres (*mãe/avó*) da família. O pai, nessa perspectiva, representou o fator externo, a troca simbólica com a sociedade para manter o equilíbrio natural e garantir a sobrevivência, ao ensinar a *língua portuguesa*, este fato que é mencionado anteriormente no início do capítulo é visto em relação à necessidade dos kinikinau de sobreviver. Na aparência exterior ele (pai) falava português, manteve-se a homogeneidade linguística imposta pelos órgãos públicos e no seio familiar a heterogeneidade (filhos) garantiu a sobrevivência da língua.

Com relação à imposição governamental ao monolinguismo Coracini (2007, p. 47) afirma que o índio inseriu-se: na interdição, ou melhor, no lugar confuso e sem dono do entre-línguas, que significa entre-culturas, entre-outros, entre mim e o outro, que é sempre “outros”.

Retomando ao recorte, percebe-se que o sujeito sente a ausência dos mais velhos, que *já foram embora*, a distância dessas figuras ancestrais, em seu imaginário estão associadas a dificuldades que podem ter no registro da língua. Segundo Derrida (1996, p. 47), constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente.

Na expressão *já faleceram* essa ausência do Outro, causada por um elemento natural como a morte, tem o efeito de sentido que transcende ao acontecimento em si. A morte física do ancestral associa ao medo da morte simbólica do idioma, que é algo que está próximo do interlocutor. Se esta morte ocorrer trará um prejuízo significativo, para a comunidade indígena. A falta representa também o medo do exterior, a fragilidade em que se encontra o sujeito, o fato de não sentir-se apto para sozinho resolver os

problemas linguísticos, que irão surgir no decorrer no registro escrito, o de não poder espelhar-se em um modelo de falante com experiência na língua étnica.

A expressão *reverter o quadro* e a palavra *desaparecimento* denotam o segundo medo latente do sujeito, de que a língua étnica deixe de existir em reflexo as decisões do poder (a política). E também, o receio de que pela falta de convívio com pessoas mais velhas falantes do idioma e conhecedoras da história do povo as futuras gerações não consigam compreender o processo histórico de inscrição do sujeito à memória da língua. Conforme Orlandi (2002, p. 29): “não há, pois, como desconhecer a história do sujeito e da língua na produção do conhecimento do sujeito sobre a língua”. Desse modo, constata-se que há um jogo instável no processo discursivo no qual confrontam-se o poder *versus* saber. A memória coletiva tem que ser repassada, não somente documentando com a intencionalidade de garantir o registro, mas levá-la ao contexto escolar e conseqüentemente ao contexto social, enquanto pode-se produzir um significado.

Sobre as gerações futuras é um trabalho árduo que esbarra em alguns empecilhos:

R10SP1 - e esta nova geração... principalmente... estas de agora... estas crianças não tem convívio com a língua kinikinau em casa... eu tiro por mim mesmo porque em casa a minha esposa não é indígena e as minhas filhas tem essa dificuldade da gente tá falando ahh... a língua kinikinau.

As dificuldades aparecem na expressão *estas crianças não tem convívio com a língua kinikinau em casa...* o sujeito preocupa-se com os descendentes diretos e como essa linhagem de kinikinau recebe a identidade étnica desconectada da FI, que preocupou a geração anterior. Tem-se um conflito normal entre gerações, porém o reflexo futuro pode ser mais catastrófico para a língua.

Ao usar o sintagma adverbial *principalmente* para reforçar a anáfora *esta nova geração* o sujeito delimita, que a dificuldade em relação ao uso da língua *em casa* é um problema da atualidade, fato que se confirma nos depoimentos anteriores. A geração anterior, mesmo interdita nos âmbitos externos, em casa usava a língua kinikinau para interagir com os anciões, fato que não verifica-se no momento. O caminho inverso da história, antes ouviam o kinikinau em casa e somente o português na escola por conta da palavra proibida, agora podem falar a língua étnica em casa, porém deixaram o kinikinau para ser usado na escola.

Na segunda linha, o sintagma nominal convívio com o efeito de sentido de estar junto, ou melhor, de “viver com”, nota-se que não usar o kinikinau em situações cotidianas é uma preocupação. Ao mesmo tempo, ao usar o pronome demonstrativo na em relação anafórica cria uma cisão entre a nova geração *versus* a geração resistente, este discurso retoma por catáfora o discurso anterior de que existe a necessidade de *conscientizar*, mesmo preocupado o sujeito ainda tem esperança de *reverter o quadro*. Afinal, esse aluno que não tem o uso da língua em casa, dentro da escola trabalha em prol da revitalização do idioma coletando conhecimentos culturais e transformando-os em conhecimentos<sup>49</sup> linguísticos ao trabalhar na elaboração da MD, com o auxílio dos professores.

No sintagma *a minha esposa não é indígena* produz efeito de sentido de: a) associar a figura materna ao sentido de “a culpa” pela dificuldade das filhas em aprender o idioma; b) o fato da esposa não ser indígena e sua língua materna ser a portuguesa pode “influir” na aprendizagem; c) a “língua materna” das filhas é a língua portuguesa. Os conceitos de culpa *versus* influência *versus* língua materna são todos aparentes neste discurso. Cabe ressaltar que a esposa conhece a língua kinikinau, no entanto, não é falante. Nesta interpretação, aprender a língua é mais fácil quando se é indígena, porque ela não sofreria interferência externa, sua tessitura não estaria comprometida, ou cabe à mulher “mãe” ensinar a língua, não está claro no dizer. Porém afirmar que somente a mãe é capaz de ensinar a língua é desconsiderar as especificidades, é utilizar o já-dito, ser interpelado pela relação eu/índio *versus* eu/branco, não fazer uso da identidade híbrida.

A questão é como conciliar a necessidade da língua kinikinau para a reafirmação étnica com a quantidade numérica ínfima de falantes? É um trabalho imenso, pois a língua portuguesa oferece vantagens econômicas, políticas e sociais no convívio do interior das aldeias. Ela viabiliza a comunicação, mas não confere identidade. Retomando o parecer do sujeito da pesquisa, conscientizar a comunidade é o caminho a ser percorrido, porém esse processo ao longo dos últimos anos vem alcançando mais adeptos. Para Maher (2010), o importante é que a língua seja ensinada e praticada.

---

<sup>49</sup> Almeida (2013, p. 82) diz que em língua francesa: o conceito de conhecimento contém a ideia de “con-naître”. Se essa palavra for separada dessa forma e traduzida, teremos a expressão “co-nascer”. No ato do conhecimento, o ser que conhece, ao conhecer, nasce de novo. Ele tem uma nova vida pela relação com o ser conhecido. Ele se torna outro na medida em que entra em contato com a realidade e conhece a nova realidade.

O próprio sujeito da pesquisa exime-se da responsabilidade em casa da comunicação em casa, mesmo que assuma uma posição defensiva aguçada na escola. Não pode-se afirmar se é um aspecto cultural, sabe-se por meio de algumas pesquisas que para algumas etnias indígenas a educação dos filhos, cabe unicamente a mulher. O sujeito parece interpelado pela ideia de que língua materna é a que se aprende com a mãe, ao usar o exemplo de sua esposa, pelo interdiscurso de sua história pessoal. Para Coracini (2007, p. 149), a língua materna é a “língua que se adquire de modo espontâneo”, que independe se a esposa fala ou não a língua kinikinau, a aprendizagem pode ocorrer, desde que exista um espaço que promova a interação na língua étnica. No caso específico, a escola pode ser um local de revitalização linguística, porém não pode ser o único.

Segundo Miasaki (2012, p. 74), a escola é o espaço social mais importante, já que nela ocorrem as reuniões entre os membros da aldeia para discutir sobre trabalhos coletivos, tomada de atitudes, problemas de indisciplina e de faltas excessivas dos alunos, decisões políticas e sobre tudo o futuro dos jovens e das crianças.

R11SP1: A palavra pluralidade nos lembra o plural... e a cultura de acordo com o texto vem da palavra cultivo (lavoura)... Quanto a pluralidade cultural, temos como exemplo o Brasil onde há diversos modos de “cultivar” a vida, não a terra, mas tudo que fazemos ou vivemos. Isto, na escola as crianças devem aprender viver a cultura das outras e não deixar a sua. Só assim as culturas serão respeitadas, pois não dá para viver neste Brasil se não sabermos conviver com as diferenças culturais. (Texto escrito apresentado durante aula na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”).

Nas palavras de SP1, pode-se inferir que, para o índio, os processos culturais, em suas diversidades culturais e linguísticas, perpassam os campos semânticos em que figuram também signos outros, que representam o seu pensar como povo Kinikinau sobre a terra. A nação indígena está à ligada a agricultura e é possível visualizar o deslocamento do termo “cultivo (lavoura)” para representar o conceito de pluralidade.

O MD corrobora para a (re)afirmação de identidade de um povo, como dito anteriormente, conhecido por “akoti poke’e” (sem terra), que vive em terra indígena do outro e que pretende ser sujeito visível, um agente ativo da reescrita de sua autonomia linguística e do seu pensamento cultural para ter acesso aos conhecimentos sociais e de cidadania. No efeito de sentido exofórico, de que eu-índio respeito a sua cultura e você-branco respeita a minha.

No último recorte:

R12SP1 - **Na escola... a gente tem tentado revitalizar essa língua...** ehh porém nos encontramos dificuldade... devido ao não uso da língua no cotidiano ehh dentro da família de toda família... do povo kinikinau

O sintagma *escola* não limita-se ao espaço de decisões comunitárias, todavia, como o local de investimento em ações legais e sociais para serem reconhecidos como etnia kinikinau. A escola é um espaço de reflexão e discussão sobre as relações de forças que (re)formulam a identidade do sujeito pós-moderno, em crise, em sua representação social de regimes de verdade e dos jogos do poder inseridos no processo de globalização, é algo que suscita combinações diversas de identidades, que produzindo efeitos de sentido abertos, mutáveis e dinâmicos. Observar as identidades híbridas, fragmentadas e porosas, na descentralização de suas fronteiras culturais, étnicas e sociais, com suas singularidades é imprescindível para compreender o deslocamento infligido ao sujeito.

A escola pode ser vista como um espaço intermediário para que as condições ideológicas influenciem a comunidade indígena kinikinau do fator consciente de que pelo domínio da linguagem manifestada no sistema binário língua/fala, as condições sócio-históricas de produção da identidade legitimadora pode ocorrer. A ideologia atuando sobre o sujeito na (re)construção da nação kinikinau.

Na expressão *a gente tem tentado revitalizar essa língua...* observa-se a relação catafórica dos sujeitos: professor e aluno, em relação ao deslocamento da identidade dos kinikinau, por meio de (re)vitalizar essa língua. O pronome demonstrativo *essa* apresenta a contínua transgressão de fronteiras lhes permite espiar a inventividade e a engenhosidade humanas por trás das sólidas e solenes fachadas de credos aparentemente atemporais e intransponíveis, dando-lhes assim a coragem necessária para se incorporar intencionalmente à criação étnico-cultural, conscientes dos riscos e das armadilhas que sabidamente cercam todas as expansões ilimitadas.

Finalizando, revitalizar a língua kinikinau do ponto de articulação interna e externa, dentro da perspectiva foucaultiana de que o reconhecimento identitário é uma operação em que o sujeito revisa e revisita sua existência para considerá-la valorosa, transformando discursos separando o verdadeiro do falso, reconhecendo a representação da heterogeneidade que se opõem a rótulos. Neste processo, tomando de empréstimo a visão do sujeito da pesquisa, é *reverter o quadro* compreendendo as ideias básicas da linha filosófica do saber *versus* poder *versus* sujeito (identidade), portanto, descobrir o poder das palavras no discurso do indivíduo, que pode torná-lo dono do saber poder,

mudando seu *status quo*, para ocupar o lugar de controle e delimitação do seu próprio discurso, restituindo o seu caráter de nação/xane.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o discurso do professor indígena da etnia kinikinau, residente na Aldeia São João, em Porto Murtinho – MS foi possível observar como a identidade representa-se nas relações de saber *versus* poder que estão diretamente imbricadas, marcada na interioridade, ou seja, no interdiscurso. Por meio da construção do material didático multilíngue tornou-se possível analisar especificamente a língua étnica, que era o primeiro desejo dos professores, como fruto de um trabalho de revitalização de uma língua/cultura/identidade por meio de um construto educacional. Constatou-se que as representações de linguagem e de língua na (des)construção identitária do discurso dos professores kinikinau pode ser o início de um processo de transformação social para uma comunidade específica. No entanto, a caminhada para alcançar a mudança no status quo é longa e árdua.

As análises do material e o trabalho de tradução em espanhol do MD, assim como algumas aulas de espanhol na aldeia, auxiliaram na reflexão de que os fatores externos a uma língua podem determinar a sua manutenção. O jogo do poder tem a capacidade de gerir decisões que afetam toda uma comunidade e, na maioria das vezes, não se considera que a perda é maior do que o ganho. São inúmeros os conflitos sociais que envolvem a causa indígena, especialmente aqueles relacionados à questão de linguagem e língua, inseridas no contexto sócio-cultural-educacional que precisam de uma política de planificação linguística para ontem.

A identidade de resistência dos kinikinau encontra-se em transição, o hibridismo permite que a identidade não seja fixa e que transite por várias instâncias, no momento da escrita do MD o professor teve sua autenticidade legitimada, o enunciador esteve investido de um poder transformador social. Ressalta-se que, no mundo marcado por mudanças rápidas e constantes, pela globalização tecnológica, a concepção de uma identidade estável e imune ao próprio tempo é inconcebível, pois as referências de nossas identidades estão sempre em movimento. Neste contexto histórico, trata-se do poder de falar, de tomar a palavra em nome de toda uma coletividade que deseja ser reconhecida como nação, utilizando-se do discurso para representar o mundo indígena com todas as suas características, singularidades, conflitos e crenças. Torna-se a situação de enunciação inseparável das condições de produção que culminaram em seu acontecimento.

Sabe-se das dificuldades e limitações que cercam este tipo de prática de preservação linguística, que também é a preservação étnico-cultural, porém este povo acredita na força que possui a identidade de resistência e, mais ainda quando se busca a ascensão para a identidade de projeto. Constatamos pela análise *in lócus* que há, por meio dos professores indígenas, uma resistência coletiva contra o silenciamento provocada pelas políticas linguísticas equivocadas.

O MD tem o cunho ideológico que adquire força na medida em que apresenta aos kinikinau uma possibilidade, estratégica, de deslocar a coerção psicológica sofrida e adquirir a valoração de sua identificação enquanto nação, especialmente na unicidade de posicionamento, de preservação e de defesa dos direitos indígenas kinikinau. Nesse contexto, a questão de linguagem, língua e identidade indígena ultrapassa as fronteiras do *local (aldeia)* como microssistema e revela a necessidade de pensar na relação *local/global* como macrossistema, em dois lados que se articulam, completam-se, deslocam –se das noções de eu-índio, só falo língua portuguesa para o eu-índio, conheço o meu passado e transformo o meu futuro, escrevendo a minha história multilíngue na aldeia global.

O trabalho não tem o ensejo de excluir nenhuma língua, mas faz-se necessário que o sujeito aproprie-se de sua identidade diferente do índio dos 500 anos, porém próximo ao sujeito pós-moderno. Assim, interpretamos que o fato de não trazerem a língua kadiwéu e terena para o MD, representa para o kinikinau a resistência a um passado próximo que, no presente, luta em busca de mudança: reconhecimento étnico pelas sociedades indígenas e pela sociedade hegemônica. Não se aceita mais como terena e, para revitalizar sua cultura e língua, reivindica um território; não quer permanecer em território alheio (kadiwéu). É preciso cortar o cordão umbilical que, outrora, garantiu sua sobrevivência. O poder está implícito no saber oferecido pelo espaço escola, que é legitimado pelo material didático, que desloca o sentido de morte. Nesse sentido, o revitalizar retira o véu da invisibilidade.

O papel de professor inserido em um contexto sócio-histórico de movimento reivindicatório linguístico funciona como ponto de ancoragem das comunidades indígenas, como um meio de fortalecimento na luta pela identidade kinikinau e posterior luta pelos direitos indígenas. O sujeito, portanto, é heterogêneo constituído pela alteridade, por discursos outros, pela heterogeneidade de formações discursivas e ideológicas, que o perpassam e que remetem a uma exterioridade discursiva.

Assim, movidos pela necessidade de ressaltar suas diferenças culturais que os singularizam, que os retiram do reconhecimento genérico e movem seus processos identitários para a particularização, ou seja, para o reconhecimento do seu princípio de autenticidade, os professores kinikinau buscaram, pelo viés do sistema educacional, localizar sua etnia no espaço-escola, planejar técnicas para revitalizar a língua, a valorizar sua cultura e identidade étnica.

Na produção do MD kinikinau e multilíngue (kinikinau, português, espanhol e inglês), o segundo com ênfase na língua indígena, a kinikinau. Nota-se que o interesse por outras línguas, além da língua étnica (kinikinau), sugere uma tentativa de sair da classificação de marginalizados, despertando, tanto nos professores quanto nos alunos envolvidos no processo de produção do material, o sentimento de pertença ao povo, pela língua, e o orgulho de, sendo índio, “dominar” a língua do outro, ou melhor, as línguas majoritárias. Para interação entre as etnias que coabitam a aldeia, a sociedade envolvente e as práticas educativas da escola usou-se a língua portuguesa pelo caráter comercial da região do Mercosul inseriu-se a língua espanhola e pelo caráter de língua franca consagrada, na atualidade, aplicou-se a língua inglesa.

Por fim, ao analisar a situação dos kinikinau pela ótica foucaultiana, é possível interpretar que o povo passou pelos três momentos de exclusão: a) a interdição ou palavra proibida; b) a separação e rejeição ou segregação; c) a oposição do verdadeiro e do falso ou vontade de verdade. A palavra proibida. Todos os indígenas brasileiros, em situação de contato, vivenciaram as leis de proibição linguística, o que colocou a língua em situação de estrangeira, invertendo os papéis e deslocando a identidade do sujeito. A separação do povo, que se tornou, por um período, nômade, sofrendo diretamente o descaso dos aliados na guerra e ocupando um lugar de hóspede (Derrida); a vontade de verdade na busca em recuperar a identidade perdida, ou melhor, assimilada por outra, a identidade não respeitada por órgãos protecionistas, entre outros fatos, constituem os processos identitários vividos por esse povo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMBERT, Francisco. Literatura e política no Visconde de Taunay. In: ALMEIDA, Ângela Mendes et al. (org.). **De sertões, desertos e espaços incivilizados**. Rio de Janeiro: FAPERJ:MAUAD, 2001, p. 219-228.
- ALMEIDA. Política Pública de inclusão de minorias e majorias. IN: Lodi et al (org.). **Letramento e minoria**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ALTENFELDER SILVA, F. Mudança cultural dos Terenas. Revista do Museu Paulista, v.3, São Paulo: 1949. P. 271-379. In: MIASAKI, Cibele Martins de. **De “silvícola” a professor terena: identidade e representação**. UFMS, Três Lagoas – MS, 2012. (Mestrado)
- ANDALDÚA, Glória. La consciência de la mestiza: Rumo a uma nova consciência. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 13, vol. 3, 320, setembro-dezembro, 2005, p. 704-719.
- ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARAÚJO, I. L. A formação discursiva como conceito chave para a arqueologia de Foucault. In: BARONAS, R. L. (org.) **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores. 2007, p. 89-104.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**: As não-coincidências do dizer. Trad. C.R.C Pfeiffer et al., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- ÁVILA, Lazslo Antônio. Psicanálise e antropologia. In: **Terra Indígena**. CEIMAN (Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”) – UNESP. ANO XII nº 74. Araraquara – SP. 1995.
- AZEVEDO, T. Catequese e aculturação. In: SCHADEN, E. (org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Nacional, 1976, p. 365-384.
- BACKES, Carmen. **O que é ser brasileiro?** São Paulo: Escuta, 2000.
- BAJTÍN, M.M. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. México, Siglo Veintiuno, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3 ed. Tradução de Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2006.

- \_\_\_\_\_. **O freudismo**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARONAS, R.L. (org) **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção – conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 89-103.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev., ampl. e atual. conforme novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.95-107.
- BERTONI, M. **La Lengua Guarani como Documento Historico. Estructura. Fijeza. Inalteralidad y consecuencias para la Etmologia**. In: Anales Cientificos Paraguayos, n. II, série 6, p. 423 -464. Puerto Bertoni, Alto Paraná, Paraguai: Imprenta y Edición Ex Sylvis, 1920.
- BERTONI, M. **Los Guajakies: Cantares Antropológicos – Razas Etnologias y Reseña Cultural**. 62 p.; Obra póstuma. Assunção, Paraguai: Imprensa Guarani, 1941.
- BESSA FREIRE, J. **Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. Ameríndia, n.8, 1983.
- BEQUETTE, France. Devoção à natureza. In: **Terra Indígena**. CEIMAN (Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”) – UNESP. ANO XII nº 74. Araraquara – SP. 1995.
- \_\_\_\_\_, Experiência milenar. In: **Terra Indígena**. CEIMAN (Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”) – UNESP. ANO XII nº 74. Araraquara – SP. 1995.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila ET alii. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL, **Código Civil**. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 02 de março de 2013.
- BRASÍLIA: **Congresso Nacional**, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). Acesso em: 08 de julho de 2015.
- BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Círculo do livro. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1970.

- BUTTURA, Edvaldo. NIEMEYER, Aline. **Móises Bertoni: uma vida para a ciência.** Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2012.
- CALVET, Louis – Jean. **As políticas linguísticas.** Trad. Isabel de Oliveira Duarte et al. São Paulo. Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo – Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CASTRO, Iara Quelho de. **De chané/guaná a Kinikinau: a construção da etnia ao embate entre o desaparecimento e a persistência.** 2010, 347 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) UEC/SP.
- CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. **Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Trad. Klauss Brandini Gerhart. 7 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra Ltda. 2010.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTILHO, A. T. **O que se entende por língua e linguagem?** , 2009. Museu da Língua Portuguesa. Disponível: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br>. Acesso: 02 de março de 2013.
- CAVALLARI, Juliana Santana – UYENO, Elzira Yoko. **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.
- CARVALHO, Alessandra Dias. **A (des)construção identitária de indígena sul-mato-grossenses no contexto discursivo do Facebook.** UFMS, Três Lagoas – MS, 2014. (Mestrado)
- CARVALHO, Jandercy Penha da Silva. **O discurso indígena sobre as questões ambientais.** UFMS. Três Lagoas – MS, 2013. (Mestrado)
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_, O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 2011
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- COUTO, Valéria Guimarães de Carvalho. **A língua Kinikinau**: estudo do vocabulário e conceitos gramaticais. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) UFMS/CPTL.
- COX, Maria Inês Pagliarini. ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Transculturalidade e Transglossia**: Para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. IN: CAVALCANTI, Marilda C. BORTONIRICARDO, Stella Maris. (org) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.
- CRYSTAL, David. **Pequeno tratado da linguagem humana**. Trad. Gabriel Perissé. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- CHEROBIM, Mauro. O rezador guarani, as terras e identidade étnica, alguns comentários. In: **Terra Indígena**. CEIMAN (Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”) – UNESP. ANO XII nº 74. Araraquara – SP. 1995.
- DAM, L. **Developing learner autonomy: the teacher’s responsibility**. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J & USHIODA, E. (eds) *Lerner autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authenrik, 2003. (p.135-146)
- DERRIDA, Jacques. **Le monolinguis me de l’autre**. Paris: Galilée, 1996.
- DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: Uma questão de bilinguismo? In: CAVALLARI, Juliana Santana – UYENO, Elzira Yoko. **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização**: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo: Paulistana, 2012.
- FIORIN, José L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005. P. 41-126.
- \_\_\_\_\_, **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Trad. Flávia Coimbra. – Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2005 [2004] [2002] [1986].

\_\_\_\_\_, **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 22 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_, **História da sexualidade**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhou Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_, **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2014, [2010].

\_\_\_\_\_, **Les mots et les choses**. Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_, Truth and Power. In: C. Gordon (Ed.). **Power/knowledge**: Selected interviews and other writings 1972-1977. Nova York: Patheon Books, 1980: 109-133.

\_\_\_\_\_, **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAS, Rodrigo Bastos de. **Direitos dos índios e constituição**: os princípios da autonomia e da tutela-proteção. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito Público) – Universidade Federal da Bahia/ Salvador, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda. 2001.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GREGOLIN, Maria. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M.G. (org.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001, p. 09-38.

\_\_\_\_\_, **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogo e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar indígena. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

GUERRA, V. & SOUZA, C. Entre o (Dis)curso e a identidade, a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia M. L. (org.). **O sol se põe na fronteira: discursus, gentes e terras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

- HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.
- HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2010 [2005].
- HERMANN, Paul. **Princípios Fundamentais da História da Língua**. (original Prinzipien Der Sprachgeschichte, 1886). Trad. Maria Luisa Schemann. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- HERNAIZ, Ignácio. (org) **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Trad. Maria Antonieta Pereira. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- HONÓRIO, Maria Aparecida. **Espaço Enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades**. Tese de Doutorado. Campinas, SP, 2000.
- ISAAC, P. A. M. **Modo de existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso**. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2004. 235f. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais)
- KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. M.C. Carvalho Gomes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rocco, 1994.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática. 1997 [1995].
- LÓPEZ, Luiz Enrique. & SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: Balanços e Perspectivas. IN: **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. HERNAIZ, IGNÁCIO (orgs). Trad. Maria Antonieta Pereira. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- LUCIANO, Gersem, S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade de Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.
- ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MS. **Referencial da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul- 2012- Ensino Médio**. Campo Grande: Secretária de Estado de Educação de MS, 2012.

MAGNO e SILVA, Walquíria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: **Educação de professores de línguas – os desafios do formador**. VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Campinas – SP: Pontes Editores, 2008.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o bilinguismo. IN: CAVALCANTI, Marilda C; KLEIMAN, Angela B. (orgs). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, **Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena - Política Lingüística e Formação de Professores-Pesquisadores**. Projeto de Pesquisa, DLA/IEL/UNICAMP, 2006. (mimeo).

\_\_\_\_\_, **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/Camara500/Aulas/Aulao\\_ChicoAlencar.htm](http://www.camara.gov.br/internet/Camara500/Aulas/Aulao_ChicoAlencar.htm). Acesso em: 05 de abril de 2005.

\_\_\_\_\_, Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_, **Políticas Linguísticas e Políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2005.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo, Hucitec, 1989.

MARTON, Fábio. Vikings na América. In: Revista Aventuras na História para viajar no tempo – Não foi Colombo – **A saga dos vikings, os verdadeiros descobridores da América**. São Paulo – SP: Editoria Abril, 2013.

MÁSCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

MICHAELIS. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

- MIGNOLO, W. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2003.
- MONSERRAT, R. Política e Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas no Brasil. Hoje: O Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André. (Org). **Questões de Educação Escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ ALB, 2001, p. 127-159.
- MUSSALIN, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F. ; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística**. V.2: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (org) **Diversidade étnica e resistências nacionais**. - Brasília capital do debate. Rio de Janeiro – RJ. Editora Garamond Ltada, 1997.
- OLIVEIRA, Dercir Pedro de; ALVES, Mirian Moreira. Os Kinikinau: dados históricos, vocabulares e linguísticos. In: GUERRA, V.M. L (org). **Olhares interdisciplinares na investigação sobre a linguagem**. Cáceres: UNEMAT, 2005, 10 p. Disponível em: <http://www.ceul.ufms.com.br>. Acesso em: 19 de junho de 2012.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil**. – Brasília: IPOL, 2008.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos Terena. 2 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1976.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4<sup>a</sup> ed. *Campinas: Pontes, 1996*.
- \_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009 [2007].
- \_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes Editores, 2007 [1996].
- \_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e Outras Histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. – São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Estudos da Língua(gem). Nº1, p. 09-13. Vitória da Conquista – BA, 2005.

PAES, Silvia Regina. Os mitos e os índios. In: **Terra Indígena**. CEIMAN (Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”) – UNESP. ANO XII nº 74. Araraquara, SP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRADO, Francisco Rodrigues do. História dos Índios Cavaleiros ou da Nação Guaicuru. (1795) Manuscrito In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Campo Grande – MS. (tomo I, 1839).

PREZIA, Benedito. (org.) **Esta terra tinha dono**. 4 ed. - São Paulo: FTD, 1995.

QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. **História**. São Paulo: IBEP. [s.d]

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (org). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas – SP: Mercado de Letras, São Paulo, FAPESP, 1998. pp. 21-46

RAZZINI, M.P.G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. (1838-1971). Campinas: UNICAMP. 2000. Doutorado.

REIS, Teuler. **Educação e Cidadania**: a batalha de uma Educação comprometida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Trad. Anderson Alexandre da Silva. Revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIGUI, Eliane. Numa Babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: CAVALLARI, Juliana Santana – UYENO, Elzira Yoko. **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.

ROMÃO, Lucília M. S.; PACÍFICO, Soraya M. R. **Moradores de rua falados e significados no/pelo discurso jornalístico**. Revista Rua, Campinas, n 12, 2011.

SANTANA. Édila de Cássia Souza, **Do padre Vieira da história oficial à personagem de Ana Miranda em Boca do Inferno**. UFMS. Três Lagoas-MS, 2014. (Mestrado)

SANTOS, Daniele Lucena. **Pelos percursos históricos e linguísticos, o povo Kinikinau**. Caderno de Resumos. II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-oeste. FUNDECT. UFMS. 2014.

SANTOS, Fabrício Rodrigues. **Projeto Genográfico**. Disponível em : <http://ipcms.com.br/laboratorio-da-ufmg-usa-dna-para-investigar-origem-de-povos-indigenas/> . Acesso em: 24 de junho de 2014.

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

SENA, Davis Ribeiro de. **A ação histórica dos Guaicurus e o seu legado**. Rio de Janeiro: Revista do Exército Brasileiro, n. 120, v. 3, p.93-9, jul./set.1983.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Cultura e Cidadania: um olhar sobre a questão indígena hoje**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande – MS, v.22 (dezembro de 2006), p. 113-124, dez. 1995.

SILVA, Giovani José da. **Os Kinikinau em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul**: (in) visibilidade de um grupo indígena. Entrevista para o Seminário do Povo Kinikinau: Persistindo a Resistência – Bonito/MS, 16 à 18 de junho de 2004.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. **O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul**. Sociedade e Cultura, V. 6, nº. 2, Jul./Dez. 2003.Goiânia: UFG, 2005, 149-156p.

SOUZA, Ilda de. **KOENUKUNOE EMO 'U: A língua dos índios Kinikinau**. 2008, 196 p. Tese (Doutorado em Linguística) UEC.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. **O povo Kinikinau e a sua trajetória ao ensino superior**. 2009. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org>. Acesso em: 21 jun. 2012.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. **Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunoen) em Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília-UnB. Brasília, 2012.

SOUZA, de I. Povos Indígenas e a diversidade linguística Diversidade cultural: plurilinguismo, línguas indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: URQUIZA, Antônio H. A. (Org.) **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância Módulo 2, Marcos conceituais referentes à diversidade sócio-cultural. Campo Grande – MS, 2010.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

- TEIXEIRA, Raquel. F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- URQUIZA, (org.) H. AGUILERA et al. **Conhecendo os povos indígenas no Brasil Contemporâneo**. – Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2010.
- VALIENTE, Maria Francisca. **Terra, Cidadania e Exclusão: aspectos da configuração identitária dos indígenas**. UFMS. Três Lagoas – MS. 2013. (Mestrado)
- WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- WOODWARD, Kathryn. HALL, Stuart. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva (org.). 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- YETMAN, N. **Majority and minority: the dynamics of race and ethnicity in american life**. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
- ZARETSKY. **Identify theory, identify politics: psychoanalysis, marxism, post-structuralism**. Boston: Calhoun, 1994.

# Anexos

## APÊNDICE

### ANEXO I

#### MEMORIAL DESCRITIVO

Eu nasci em Ilha Solteira - SP em uma família agregadora que popularmente apelidamos como “macarrônica” e, desde pequena, escutava as histórias sobre minhas origens maternas e paternas, a mescla de etnias e de povos. E essa prática era algo muito normal em minha casa. Aquelas refeições de domingo, dá-lhe ouvir as histórias na língua materna, aquela que traz a sensação de família, palavras regadas com comida, risadas e afeto.

Na árvore genealógica materna, eu sou neta de José Luiz de Azambuja (em memória) e Perolina Pereira Azambuja (em memória), ou seja, raízes brancas e negras no meu tronco ancestral. Meu avô (branco) era filho de fazendeiro (Sidney Luiz de Azambuja, Vêio Negro, como era conhecido) da família “Azambuja”, que ajudou a povoar esta região do centro-oeste, de família europeia de uma cidade com o mesmo nome em Portugal. Minha avó (negra) era descendente de escravos libertos, antes do casamento, vivia na região de Minas Gerais e sua mãe possuía um restaurante que atendia aos membros das comitivas de gado. Conheceram-se no restaurante e casaram-se. Meu avô a trouxe para morar em fazenda em Inocência, próximo à região de Três Lagoas – MS. Assim, começou a história de minha mãe, Ana Maria Azambuja Silva.

“(…) Que importa do nauta o berço,  
Donde é filho, qual seu lar?  
Ama a cadência do verso  
Que lhe ensina o velho mar!  
Cantai! que a morte é divina!  
Resvala o brigue à bolina  
Como golfinho veloz.  
Preso ao mastro da mezena  
Saudosa bandeira acena (...)”.  
(Trecho do poema Navio Negreiro de  
Castro Alves, 1869)

Por origem paterna sou neta de Francisco Elias da Silva (em memória) e Maria Alice Medeiros e Silva (em memória). Meu avô (caboclo) paterno era do Rio Grande do Norte, fruto de Justino Elias da Silva, um caboclo nordestino (mescla de negro com índio da Paraíba e com libanês, mascate da região Norte), que laçou uma índia Potiguara (do tupi “comedor de camarão”), que registrou como Teodora Maria da Conceição Elias

da Silva, que sobrevive é a informação sobre sua etnia da família tupi-guarani e o seu nome indígena se perdeu no tempo.

“(…) Quem é? — ninguém sabe: seu nome é ignoto,  
Sua tribo não diz: — de um povo remoto  
Descende por certo — dum povo gentil;  
Assim lá na Grécia ao escravo insulano  
Tornavam distinto do vil muçulmano  
As linhas corretas do nobre perfil. (...)”  
(Trecho do poema Juca Pirama de  
Gonçalves Dias, 1851)

Minha avó paterna (branca) era filha de comerciantes portugueses e espanhóis do Rio Grande do Norte. Após o casamento, vieram “tentar a sorte” na região centro-oeste e andanças pelo país, começando em Góias – GO, a história de meu pai, Francisco Eurípedes da Silva.

A “minha” história começa... Quando meus pais se conheceram no interior paulista, os meus avós (paternos e maternos) trabalhavam na construção da barragem de Complexo de Urubupungá em Ilha Solteira-SP, começando assim a nova família. Os meus irmãos são oriundos de Indiaporã-SP. A vida nômade acompanhou minha família durante toda a minha infância e trouxe marcas dessas passagens pelo Brasil plurilíngue em minha formação.

Cada série primária foi feita em uma escola de estados federativos diferentes com variações linguísticas e culturas diversificadas. O multilinguismo brasileiro, que hoje estudo na faculdade, eu vivenciei na minha primeira infância, que ficou impregnada em minha mente. Várias vozes que são minhas e são do outro, coabitam em mim:

“ser brasileiro é obra do desconhecido, negado, recalado, esquecido... como aliás, tudo aquilo que escapa à soberania do sujeito consciente e só se revelará involuntariamente”. (Backes, 2000, p.77)

A Pré-escola em Foz do Iguaçu-PR (e com acesso à tríplice fronteira) e em Tucuruí – PA; a 1ª série em Indiaporã – SP; a 2ª série dividida entre dois lugares: Foz do Iguaçu- PR e São Félix-BA; a 3ª série: São Félix-BA e Foz do Iguaçu-PR; a 4ª série em Santa Rita do Jacutinga – MG; terminei o Ensino Fundamental I e com todas as suas variações linguísticas sem adentrar no restante.

Passagens curtas por vários locais durante esse período e pequenos intervalos em cidades pequenas e em metrópoles. Sempre tive a escola como porto seguro, pois a lousa e o giz se faziam presentes em todos os espaços, mesmo com a sonoridade (plural)

do bêábá totalmente diversa e conteúdos que exigiam adaptação. Ler virou a necessidade e depois o vício; a biblioteca, o primeiro local de encontro e o meu primeiro grande amor foi Castro Alves, com o qual viajei em brumas flutuantes, avistando os pássaros em seu voo majestoso.

E todas essas bagagens de encontrar-me entrelínguas, entreculturas, os esquecimentos necessários ao corte epistemológico de mescla de povos fizeram parte de tudo o que eu sou: brasileira, ou seja, uma estrangeira em minha língua, que se encontra atravessada por outras. Conheço minha origem étnica e, como a boa parte das pessoas no Brasil, acostumadas com estas misturas, a mescla de povos e cultura, nem as percebi a princípio, mesmo trazendo-as em minha identidade fragmentada. Eu silencieei durante parte da minha vida essas marcas. Lembro que o primeiro professor que notou essas influências particulares no meu falar e modo de ser foi o Prof Doutor Dercir Pedro de Oliveira em aula na UFMS no curso de Letras.

Mesmo vendo desde criança objetos indígenas, na sala de estar de meu avô Chico, nunca afirmei essa identidade. Afinal, nas aulas de História, nos filmes, o índio era o preguiçoso, o bandido, o selvagem e de difícil convivência:

Nos velhos tempos em que o mocinho ganhava do bandido e casava com a mocinha, ninguém era mais bandido que o índio. Quando os pacíficos colonos vinham falando de uma nova terra prometida, a câmara ia para os altos das escarpas próximas e era inevitável: lá estavam as silhuetas odiadas. / Confusão. Berros. O mocinho dava as ordens, os carroções ficavam em círculo. Corte. Um índio velho, cheio de penas, dava um berro ou agitava uma lança. Lá ia o bando de gente pintada berrando. Corte. O mocinho, fazendo careta, dizia para o idiota ao lado que não devia atirar. “Espere! Temos pouca munição!” / Lá vinham os índios, o mocinho dizia “agora!” e começava a cair gente pintada do cavalo. Mas a pouca munição provocava caretas desesperadas no mocinho, cercado de gente ferida. Até o idiota estava ferido. Quando a mocinha (que estava carregando os rifles) dizia que era a última carga, soava o clarim salvador da Cavalaria e milhões de Casacos Azuis encurralavam um punhado de índios, acabando com todos. Beijo final. The end. (BROWN, 1970, p. 09)

Para mim, era muito mais óbvio, por minha proximidade afetiva e características físicas, lembrar minha origem africana, herdada de minha vó Perolina (a minha pérola negra) e esquecer as demais. Mesmo que no meu registro de nascimento conste “cor branca”, eu tenho traços negros.

Ao morar em Três Lagoas – MS, tive o primeiro contato com a cultura indígena, de maneira formal, na Escola Estadual Afonso Pena, por intermédio de uma professora de Ciências: a profª Oneida, que nos trouxe a índia Maria Marruá, que nos relatava, na

5ª série, sobre o fato de ser índia de uma tribo no Xingu e toda a dificuldade que enfrentou, desde o nascimento, pois era gêmea e foi abandonada ao nascer para morrer no meio do mato, sendo salva por um médico e adotada por sua família, que fazia trabalho na região, crescendo aqui nesta cidade.

E, nesta época também tive uma professora de português maravilhosa, Profª Albani, que oportunizou o meu primeiro encontro com uma escritora, Lucília Junqueira de Almeida Prado. Aos trezes anos, assisti a uma palestra na UFMS com o Padre Osvaldo Scotti sobre o método de alfabetização que aplicava aos indígenas e me apaixonei por missões, mas por ser muito nova, não tive autorização para ingressar na ordem. Depois, com quinze anos, pude trocar correspondências com uma irmã de Cotia-SP, irmã Salete, mas no dia da viagem para o convento em Curitiba-PR, meu avô Zezinho conversou comigo e contou dos seus sonhos que se tornaram meus sonhos, firmou-se a vontade imperiosa de ser professora e ingressei no CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento Específico para o Magistério, antiga inovação do magistério, que era o técnico integral.

Comecei a lecionar formalmente com 18 anos na Escola Arco-Íris (escola particular), mas dava aulas para crianças desde os nove anos, gratuitamente simplesmente por prazer. Ao entrar na sala de aula, eu me realizei. Aprendi técnicas diferentes e presenciei momentos singelos com crianças de 1 ano e 8 meses até 2 anos. Acreditando no método Montessoriano, a cada ano, trocava de faixa etária, sempre subindo até chegar à última fase do Ensino Fundamental e mudar de escola para poder trabalhar com outras séries. Cheguei a ministrar aula em classes de alfabetização, séries iniciais e além de trabalhar com matemática, história e geografia. E ironicamente por insistência paterna, fiz curso Técnico em Contabilidade (e o diploma nunca registrei, guardado se encontra) e pensava: - O que farei agora? E por insistência da minha professora de Biologia do Ensino Médio, aquela profª Oneida que me apresentou a índia Maria, prestei vestibular para Letras, contrariando o desejo do meu pai novamente, que sempre dizia que ser professor no país é morrer de fome! Porém realizei o sonho do meu avô Zezinho e da minha infância das aulas voluntárias em forma de brincadeira.

O primeiro ano na UFMS foi sofrido demais, greves, doenças familiares graves, perdas, luto constante, e matérias que não me despertaram o amor pelo curso. Exceto por duas matérias específicas: Linguística Geral e Morfologia. As aulas de Linguística Geral, ministradas pelo profº Doutor Derci Pedro, principalmente quando vi a Sociolinguística, a matéria era muito interessante e trazia novidades, eu me apaixonei a

primeira vista pela matéria, que não teve continuidade, mas adormeci este amor ao longo da universidade. E, Morfologia pela Prof<sup>a</sup> Doutora Marlene Durigan, que em momento único, recitou em aula de memória o Sermão da Sexagésima de Padre Antonio Viera, momento impagável! E também no final deste ano quebrei a clavícula o que prejudicou o meu desempenho final.

Foi também nessa época que participei, como estudante de idiomas e organizadora da documentação dos alunos e dos professores, no Projeto de Extensão da UFMS, que foi idealizado primeiro por meu pai, Francisco Eurípedes da Silva, que na época cursava o curso de Direito da UFMS. E auxiliado por mim, contava com aulas de idiomas diversos: Italiano, Latim, Francês e Inglês. Os três primeiros ministrados pelo Prof. Dr. Padre Jair Gonçalves de quem recebi incentivos para continuar a estudar línguas.

Além das mencionadas, estudei o Espanhol após ter participado do Congresso da UNE de 1998, em Belo Horizonte - MG, em que ouvi pela primeira vez “ao vivo” sentada no chão do estádio Mineirinho uma palestra com Fidel Castro que falou, entre outras coisas, sobre a educação em Cuba. Questões ideológicas a parte, o idioma causou-me encantamento e resolvi estudar, ampliando esta paixão. Os estudos de alemão apareceram por curiosidade por ter lido um livro sobre Pestalozzi. E o esperanto também ao ler sobre o assunto, a língua artificial despertou o interesse, neste caso, há vários anos não vejo nada sobre o assunto que no começo me iluminou.

No segundo ano, tive a oportunidade de estudar com o professor Eduardo Borges e me apaixonar por suas aulas de Literatura Brasileira e seu jeito crítico de ver o mundo. E também, meu primeiro contato com o prof<sup>o</sup> Marlon que ministrou aulas de Latim e por quem obtive o primeiro convite para ir a Aldeia e desenvolver trabalho com os Ofaié. No entanto, era muito jovem, vivia um momento crítico familiar e não percebi a gama de oportunidades, apenas olhei para o sofrimento do povo, através da leitura do livro e não consegui naquele momento separar o racional X emocional.

No segundo ano, entrei na Iniciação Científica com o Prof<sup>o</sup> Doutor José Batista Sales, para estudar Monteiro Lobato e, em decorrência do falecimento de três dos meus avós, no mesmo ano em curtos intervalos de tempo. Entrei em depressão, mesmo tendo 9,8 de Literatura Portuguesa com o meu orientador e eu não consegui enfrentar o pior inimigo do ser humano: a tristeza profunda que abala a alma, a falta de chão. Larguei a bolsa, deixei de ir à faculdade e pensei seriamente em desistir de tudo.

Somente com o apoio da maravilhosa prof<sup>a</sup> Anecy que me convidou para ser Monitora voluntária na área de Psicologia e Desenvolvimento da Aprendizagem é que reencontrei o ânimo para vencer a mim mesma, meu pior inimigo. Comecei a trabalhar com comunidades carentes e ver que o mundo do Outro pode ser bem diferente do mundo interno. E que não existe pior, ou melhor, somente os diferentes, cada qual com sua singularidade.

Terminei o curso de Letras e como já estava no mercado de trabalho, continuei e neste período já tinha acumulado experiência em projetos sociais, como o Projeto Guanabara, Florestinha e outros, como Educadora Social com programação curricular definida pela Prefeitura de Três Lagoas – MS, o trabalho com crianças de risco, socialmente marginalizadas ou em moradoras de casa de abrigo, tais como o Orfanato Poço Jacó. E depois, entrei no SESI onde permaneço até hoje, mas passei por outras escolas que me trouxeram mais conhecimento, tais como: Exitus, Objetivo, Funlec, Yazigi, SESC, Fernando Correia, Dom Aquino, João Dantas Filgueiras e Wizard (onde leciono atualmente).

No SESI, obtive um momento marcante, em 2010, ao iniciar uma classe de 8º ano, após cinco minutos de aula, um guri levantou a mão e fez uma pergunta intrigante: - Professora, como uma língua nasce e como uma língua morre? Ao refletir sobre este questionamento rapidamente, mandei todo o meu planejamento para o espaço e comecei a explicar. Naquele momento, senti o prazer de saber responder ao meu aluno, mas também o poder do conhecimento. Ah, viajar pelas portas do saber X poder! E comecei a planejar o meu retorno à universidade.

Claro, que passei pelas experiências de pós-graduação (em Artes e Espanhol) e cursos mil, antes de ter a coragem de ir assistir uma aula de Mestrado. E naquele momento, que entrei na aula da Prof<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Sousa em 2012, como aluna especial e, simplesmente, descortinou um mundo de possibilidades na minha frente. Ouvi conceitos novos, aprendi nomes e fatos que não faziam parte da minha realidade. Senti-me como um pato! Mas com grande alegria e fome de saber.

Em nenhum momento desta trajetória pensei que seria aprovada em 1º lugar no Processo Seletivo de 2013. Antes de iniciar as aulas passei uma temporada com minha família em janeiro de 2013 no litoral paulista e pude observar marcos históricos importantes sobre a chegada dos portugueses no Brasil na região paulista. A viagem foi um presente e trouxe um gás para começar os estudos e uma percepção totalmente diferente do que li nos livros e que aprendi na escola. E pude trazer vários livros

comprados em sebos da região, todos que vão para praia curtem a areia e o sol, eu curti um passeio por locais diversos e o ato de garimpar livros. Além de visitar várias praias do litoral (Bertioga, Santos, Guarujá, São Vicente, Praia Grande, etc.), diversos museus (Café, do Mar e da Fauna e flora), zoológicos, Aquários (Santos e Guarujá) e o Orquidário de Santos.

A recordação mais importante foi à visita a Ilha de Cardoso – SP que só chegasse de barco e nadamos com os golfinhos. É claro, que primeiro ficamos hospedados em Cananeias – SP, o hotel recebia sempre guaranis que pegam no final de todas as tardes bolos que os donos doam. A cidade possui museu riquíssimo em detalhes desta época, informações sobre o Bacharel, um português naufrago que estava há 30 anos na região, que se mesclou com os índios, mencionado por Diego Garcia em 1527. As informações estão em documentos no museu e além de um canhão em tamanho natural. E, encontrei alguns guaranis que vendem artesanato pelas ruas da cidade, vi a primeira igreja erguida que usou óleo de baleia em sua construção.

Passei por Iguapé-SP, voltando para Santos começamos a acompanhar toda a movimentação em relação ao aniversário de fundação da cidade de São Vicente – SP, anualmente existe uma festa em que boa parte da população da região se envolve de alguma forma. Acontece o espetáculo e os postos de trocas são lotados, geralmente é alimento que será doado a alguma instituição.

Em 2013, o estilo usado foi o musical que comemora a chegada da nau de Martim Afonso de Souza ao Brasil em 1532 e é um espetáculo belíssimo a céu aberto com grande produção, jogos de luzes, roupas maravilhosas com detalhes, coreografia elaborada com crianças e adultos, a população interpretando os indígenas e os portugueses, com réplicas de navios e artistas globais, tais como Cláudio Fontana e Carlos Casagrande. Fiquei maravilhada! Nem a chuva atrapalhou o brilho do evento, estava lotado. Assisti a história ao vivo e a cores com som, música, danças e fogos de artifícios, um mega evento.

No retorno com malas e livros, fiquei encantada com a possibilidade de aprender mais. No entanto, não comentei com ninguém da viagem, guardei no “cadinho” no coração, porque ter ficado apaixonada com tanta história do Brasil que eu nem sabia.

Com relação ao curso, acredito que o trauma da dispensa de uma bolsa anterior tenha provocado à recusa sistemática em aceitar a do Mestrado, que sei que foi motivada pela depressão. No entanto, ao meu retorno, sou grata à oportunidade! A UFMS, depois de vários anos e de momentos diversos na minha vida, foi um momento

coroado por novas perspectivas e novas diretrizes. E não posso esquecer que nesta estrada encontrei mestres inigualáveis, tais como: a Profª Drª Claudete Cameschi, a Profª Drª Vânia Maria Lescano Guerra, o Profº Drº Edson Rosa, a Profª Drª Diana Luz, a Profª Drª Neuza, Profª Onilda e a Profª Drª Celina.

A Profª Drª Vânia, em "*Linguística Aplicada I*", ensinou sobre Pechêux e Foucault de maneira clara e objetiva, as aulas com grande riqueza de leituras da base epistemológica da Análise do Discurso de Linha Francesa, sobretudo, no que se diz respeito às noções de discurso, sujeito, história, arquivo, interdiscurso, já-dito, heterogeneidade, formação discursiva, regularidade, acontecimento, memória discursiva, relações entre saber-poder, documento x monumento, entre outros.

Nas disciplinas "*Políticas linguísticas*" e "*Leitura orientada*", ministrada pelas professoras: Profª Drª Vânia Maria Lescano Guerra e Profª Drª: Claudete Cameschi de Souza, encontrei minha paixão, esta matéria foi "hiper-mega-super", descortinou-se leituras de novos teóricos, novos conceitos, como a constituição singular do sujeito, da marginalidade, da sociedade em rede, a pós-modernidade: Gloria Anzaldúa, Kanavillil Rajagopalan, Louis-Jean Calvet, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, entre outros.

Em "*Teorias da Linguagem*", disciplina ministrada pelo professor Profº Drº Edson Rosa, me senti em casa, grandes empates verbais com o professor, querendo saber cada detalhe da matéria que apresentou uma miscelânea, um caleidoscópio de informações, diversas correntes teóricas da linguagem, a parte histórica da língua, dos gregos até a atualidade, percurso histórico do: Linguística Histórica, Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo, Sociolinguística, Linguística Aplicada e Análise do Discurso.

A matéria de "*Linguística Aplicada II*", ministrada pela professora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, a gramaticalização: processo de referenciação, modalidades de anáfora, diáfora, catáfora, dêiticos, heterogeneidade constitutiva, La langue e a desconstrução, entre outros.

A disciplina de "*Análise do Discurso*", ministrada pelas professoras Diana Luz e Neuza descortinaram um caminho alternativo de pesquisa. As professoras apresentaram conceitos interessantes! E a análise era show de bola, mediante arcabouço teórico, que me eram desconhecidos.

Em novembro de 2013, eu e meus amigos do Mestrado tivemos o privilégio de participar do *IV Simpósio da Rede CO3*, evento sediado pela UFMS - Campus de Três Lagoas, apresentando o projeto de pesquisa para apreciação da professora doutora Elzira

Uyeno (in memorium), inscrito sob o título “*Língua Kinikinau: WEXEOWO KUATITI XANE*”, que mantive como título da dissertação, pois o mesmo foi uma sugestão do professor Kinikinau Inácio Roberto. Esta participação, fundamental para o entendimento do sentimento de estrangeiro em sua própria língua e da vontade de estudar Derrida. Que confesso, é muito complexo e não atingi o necessário!

Em setembro de 2014, participei do *II Encontro do Grupo de Pesquisa em Letras e Linguística da Região Centro-oeste em Três Lagoas – MS*, com o mesmo título do evento anterior, mas trazendo recortes da dissertação que enfocam a construção do Material Didático e seu valor na transição de identidade de resistência para a identidade legitimadora. E em Campo Grande – MS do *VI Seminário Internacional: Fronteiras Étnico – Culturais e Fronteiras da Exclusão* promovido pela UCDB em 2014, o trabalho apresentado intitula-se *Escola Kinikinau: Espaço de resistência da Língua étnica*.

Ao falar dos meus mestres, destes nomes ilustres guardo uma singela flor de agradecimento no jardim do meu coração. A cada um, com duras ou doces palavras, algo eu aprendi e, tenho certeza que levarei comigo pelas salas de aulas por onde for, ou pelos caminhos que resolver trilhar. De momentos hilários, a alternância de tensão, as constantes cobranças e os raríssimos, mas assertivos incentivos e aconteceu a (des) construção do meu ser, do saber poder e do poder saber.

### **Referências Bibliográficas**

BACKES, Carmen. *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta. 2000

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Círculo do livro. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1970.

Aquidauana - MS, 01 de junho de 2013.

Eu, **João Moreira Anastácio**, Kinikinau, aceitei participar, como sujeito informante, da pesquisa "LÍNGUA KINIKINAU: "WEXEOWO KUATITI XANE", da mestranda Katiana Azambuja Silva, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas e, autorizo a utilização das entrevistas sobre da Aldeia São João (sudoeste do Território Kadiwéu, sob jurisdição do município de Porto Murtinho/MS), sobre minha história, sobre a escola indígena e das imagens feitas pela mestranda.

João Moreira Anastácio



Aquidauana - MS, 01 de junho de 2013.

Eu, **Inácio Roberto**, Kinikinau, aceitei participar, como sujeito informante, da pesquisa "LÍNGUA KINIKINAU: "WEXEOWO KUATITI XANE", da mestranda Katiana Azambuja Silva, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas e, autorizo a utilização das entrevistas sobre da Aldeia São João (sudoeste do Território Kadiwéu, sob jurisdição do município de Porto Murtinho/MS), sobre minha história, sobre a escola indígena e das imagens feitas pela mestranda.



Inácio Roberto

## ANEXO III

UFMS

### LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA A REFLEXÃO SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL

THIEL, Janice Cristine - PUCPR  
QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos - PUCF

Prof.: Claudete  
Acad.: Imacio Roberto

#### PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLA

A palavra pluralidade nos lembra o plural, e a cultura de acordo com o texto vem da palavra cultiva (lavoura). Quanto a pluralidade cultural, temos como exemplo o Brasil onde há diversos modos de "cultivar" a vida, não a terra, mas tudo que fazemos ou vivemos. Isto, na escola as crianças devem aprender viver a cultura das outras e não deixar a sua. Só assim as culturas serão respeitadas, pois não dá para viver neste Brasil se não sabermos conviver com as diferenças culturais.

Nós, professores temos que mostrar aos alunos que as culturas são diferentes, e conscientizá-las nessa convivência humanitária.

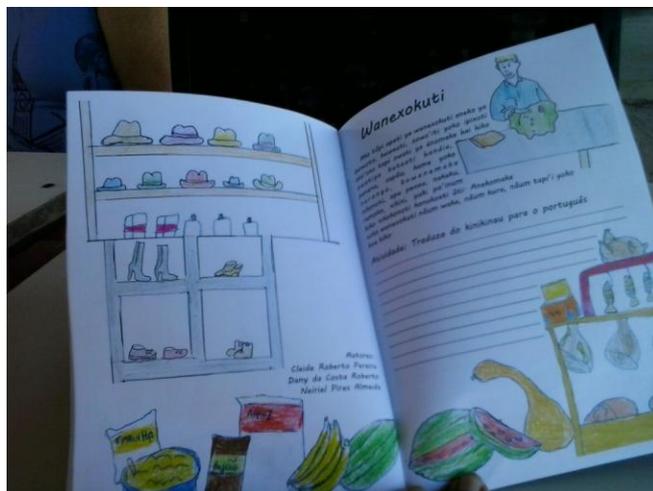
A identidade da literatura indígena brasileira

A identidade é a nossa identificação no interior do ser huma, quem sou eu minha identificação individual, também temos nossa identidade coletiva e como identificamos junto ao nosso povo (etnia).

A identidade da literatura indígena brasileira, só se conhece como literatura indígena, fala de ser índio num todo. É necessário que cada povo, grupo, etnia, família, ou o individual registre suas histórias para produzir a literatura indígena.

## ANEXO IV

Figura 1- Material didático produzido por João Anastácio



Acervo pessoal de Katiana Azambuja Silva

Figura 2 Momento de Elaboração do MD de Inácio Roberto



Acervo pessoal de Katiana Azambuja Silva

Figura 3 - Vista lateral da Escola -



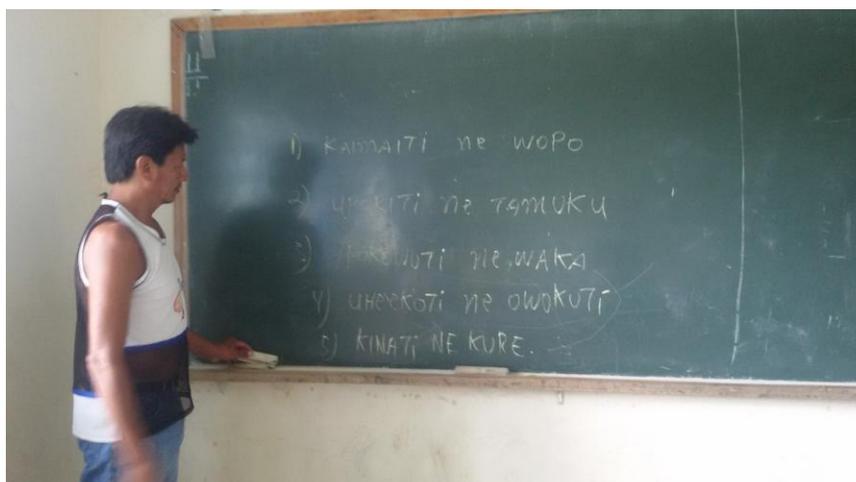
Acervo pessoal Katiana Azambuja Silva

**Figura 4 – Manuscrito do material didático (de um dos volumes) e depois da diagramação**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 5 – Aula de língua étnica do professor João Anastácio**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 6 – Aula de língua étnica do professor Inácio Roberto**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 7 – Momento de discussão de atividade com a Prof<sup>ª</sup> Claudete**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 8 – Planejamento da confecção do material didático com o profº João Anastácio**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 9 - Planejamento da discussão do material didático com o profº João Anastácio**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 40 – Aula do Curso de Licenciatura Povos do Pantanal com a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudete Cameschi**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA

**Figura 11 – confraternização na defesa de Janda Carvalho, com Katiana Azambuja Silva, Sandra Nóia Mina, Janda Carvalho e Inácio Roberto.**



Acervo pessoal: KATIANA AZAMBUJA SILVA