



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



**DANIELE LUCENA SANTOS**

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O  
DISCURSO KINIKINAU:  
REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E  
TERRITÓRIO**

**TRÊS LAGOAS – MS  
2017**



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



**DANIELE LUCENA SANTOS**

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O  
DISCURSO KINIKINAU:  
REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E  
TERRITÓRIO**

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

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Claudete Cameschi de Souza

**TRÊS LAGOAS – MS  
MARÇO/2017**

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO  
KINIKINAU: REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E  
TERRITÓRIO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete Cameschi de Souza  
(Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Durigan  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
(Suplente)

---

**TRÊS LAGOAS - MS  
MARÇO/2017**

*Ao Odair, esposo companheiro e atencioso,  
por apoiar as minhas escolhas.*

## AGRADECIMENTOS

Ao povo Kinikinau da Aldeia São João, pelo apoio e acolhimento, por confiar a mim suas memórias e por auxiliar de forma tão presente no desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Doutora Claudete, minha orientadora, pela maneira como abraçou a pesquisa, pela orientação, pela dedicação e, sobretudo, pelo apoio e pela paciência nos momentos de dificuldade. Agradeço por proporcionar-me um enorme aprendizado, pela sempre generosa atenção e pelo afeto a mim dispensados, que vão além da relação aluna-orientadora.

Às professoras que compuseram a banca do Exame de Qualificação, Professora Doutora Marlene e Professora Doutora Celina, pela leitura rigorosa, por apontar as fragilidades do trabalho e pelas valiosas sugestões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Aos meus pais, em especial minha mãe, por mostrar-me que o amor vence tudo. Meu alicerce, minha paz!

Às minhas queridas irmãs, Márcia e Solimar, pelo apoio e pelas palavras de carinho.

Aos meus familiares, por apoiarem minhas escolhas e entenderem minha ausência. Pela força, pelo carinho, pelos sonhos compartilhados, por segurarem minha fraqueza quando mais precisei.

Aos meus queridos amigos Diego, Paula, Renata, Poliana, Michelle e Thaís, pela parceria e força.

Ao mestre de todas as escritas, Deus, por iluminar minha mente a respeito do que fazer e escrever, e por sustentar-me na caminhada.

SANTOS, Daniele Lucena. *Entre o discurso oficial e o discurso Kinikinau: representações de escola e território*. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2017.

Com foco no discurso do documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, lançadas em 2012, e no discurso do povo Kinikinau, esta dissertação tem como objetivo geral problematizar a construção identitária dos Kinikinau e, como objetivo específico, analisar as representações de escola e território que perpassam esses discursos. A fim de, valendo-nos das regularidades enunciativas, identificar as formações discursivas e os interdiscursos que tecem os fios discursivos e discutir os efeitos de sentido gerados, desenvolvemos nossa pesquisa sob a perspectiva transdisciplinar da Análise do Discurso de linha Francesa, dialogando com outras disciplinas, como a Geografia e os Estudos Culturalistas, e com o respaldo do método arqueogenalógico foucaultiano (1998; 2012). O *corpus* constitui-se de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade Kinikinau, gravadas e transcritas, nas quais realizamos seis recortes, analisados no capítulo III. Como arcabouço teórico, utilizamos, em especial, autores como Authier-Revuz (1998), Coracini (2003, 2007), Foucault (1998, 2012), Orlandi (2008; 2009) e Pêcheux (1988, 1990), que subsidiaram as reflexões sobre condições de produção, sujeito, formação discursiva, interdiscurso, arquivo e memória. Também compõem o referencial teórico Raffestin (1998; 2005) e Haesbaert (2005), da perspectiva da Geografia, para as explanações sobre território e (des)(re)territorialização, e Bhabha (2007), Bauman (2005), Canclini (2015), Castells (2010) e Hall (2005; 2013) para as discussões sobre as noções de identidade e cultura. A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos o referencial teórico, discutindo conceitos arrolados nas áreas da AD, da Geografia e dos Estudos Culturalistas. O segundo está voltado para as condições de produção dos discursos das diretrizes e dos Kinikinau, além de abarcar as questões metodológicas e os procedimentos utilizados para a realização das entrevistas. Direcionadas pela hipótese de que a escola é concebida pelos Kinikinau, sobretudo, como um microterritório em terras Kadiwéu, lugar de reafirmação identitária e de democracia, dedicamos o terceiro capítulo às análises dos discursos das diretrizes e dos Kinikinau. Por fim, articulamos, em um paralelo, as análises empreendidas dos dois discursos, a fim de analisar os pontos de diálogos e de divergências. Em seguida, apresentamos algumas considerações, que transitam entre conclusões e inconclusões sobre a temática. Constatamos, por meio das análises, que os Kinikinau, estando em território de fronteira, ressignificam suas práticas sociais, e que o discurso do documento oficial aponta para representações de escola e território atravessadas por formações discursivas e interdiscursos atrelados a questões políticas, divergindo das representações construídas pelos Kinikinau, articuladas em princípios culturais.

**Palavras-chave:** Discurso; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); Identidade Kinikinau.

SANTOS, Daniele Lucena. *Between official discourse and Kinikinau discourse: representation of school and territory*. 2017. 191 p. Dissertation (Master of Arts) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2017.

With focus in the official discourse of the document National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education, launched in 2012, and in the Kinikinau people discourse, this dissertation has a general objective to problematize the construction of the identity Kinikinau and, as specific objectives, analyze the representation of school and territory that permeate these discourses. In order to identify the discursive formations and the interdiscourses that make up the discursive threads and to discuss the generated effects of meaning, we develop our research from the transdisciplinary perspective of the French Discourse Analysis, dialoguing with other disciplines, such as Geography and Culturalist Studies, and with the support of the arc-genealógica method of Foucault (1998, 2012). The *corpus* consists of semi-structured interviews with members of the Kinikinau community, clipped and transcribed, in which we made six cuts, analyzed in chapter III. As a theoretical framework, we have used Authier-Revuz (1998), Coracini (2003, 2007), Foucault (1998, 2012), Orlandi (2008; 2009) and Pêcheux (1988, 1990) that subsidized the reflection on conditions of production, subject, discursive formation, interdiscourse, file and memory. They also make up the theoretical reference Raffestin (1998, 2005) and Haesbaert (2005), from the perspective of Geography, for the explanations about territory and (dis) (re)territorialization, and, Bhabha (2007), Bauman (2005), Canclini (2015), Castells (2010) and Hall (2005; 2013) for the discussions about notions of identity and culture. The dissertation is organized in three chapters. In the first one, we present the theoretical reference, discussing concepts related to the areas of AD, Geography and Culturalist Studies. The second is focused on the conditions of production of the guidelines and Kinikinau discourses, as well as covering the methodological issues and the procedures used to conduct the interviews. Directed by the hypothesis that the school is conceived by the Kinikinau, above all, as a microterritory in Kadiwéu lands, place of identity reaffirmation and democracy, we dedicate the third chapter to the analysis of the discourses of the guidelines and the Kinikinau. Finally, we articulate, in a parallel, the analyzes undertaken of the two discourses, in order to analyze the points of dialogues and divergences. Next, we present some considerations, which pass between conclusions and inconclusions on the subject. We find that the Kinikinau, being in border territory, re-signify their social practices, and that the discourse of the official document points to representations of school and territory crossed by discursive formations and interdiscourses linked to political issues, diverging from representations constructed by the Kinikinau, articulated in cultural principles.

**Keywords:** Discourse; National Curriculum Guidelines for Indigenous Education in Basic Education (2012); Kinikinau Identity.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 01:</b> Mapa da Localização dos grupos indígenas no Mato Grosso..... | 58 |
| <b>Figura 02:</b> Mapa da Reserva Indígena Kadiwéu.....                        | 66 |
| <b>Figura 03:</b> Escola Municipal Indígena Koinukunoen.....                   | 71 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>10</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: ANÁLISE DO DISCURSO E ESTUDOS CULTURALISTAS:<br/>REFLETINDO A HISTÓRIA E ENTRELAÇANDO CONCEITOS.....</b>      | <b>20</b>  |
| 1.1 Análise do discurso: Retorno à história.....   | 21         |
| 1.1.1 Conceito da AD.....  | 23         |
| 1.1.2 Discurso, sujeito e história.....  | 24         |
| 1.1.3 Ideologia e Formação Discursiva.....   | 27         |
| 1.1.4 Interdiscurso; memória; silenciamento e arquivo.....   | 30         |
| 1.1.5 Heterogeneidade(s) enunciativa(s).....   | 32         |
| 1.2 Processos identitários.....  | 33         |
| 1.2.1 O sujeito entre línguas.....   | 33         |
| 1.2.2 O movimento de identificação.....  | 38         |
| 1.3 Fronteira: diálogos e dissonâncias.....  | 44         |
| 1.4 Território: poder e resistência.....   | 48         |
| <b>CAPÍTULO II: ENTRE A “EXTINÇÃO” E O “RENASCER”: O POVO<br/>KINIKINAU.....</b>   | <b>52</b>  |
| 2.1 Pelos caminhos da história.....  | 54         |
| 2.1.1 A era chaquenha.....   | 55         |
| 2.1.2 Aldeia São João: entre o passado e o presente.....   | 63         |
| 2.2 O ressurgimento da Fênix.....  | 69         |
| 2.2.1 Koinukunoen: construção social e simbólica de um território.....   | 69         |
| 2.3 A Educação Escolar Indígena no Brasil: mapeando políticas.....   | 73         |
| 2.4 Constituição do <i>Corpus</i> discursivo: aspectos metodológicos.....  | 82         |
| <b>CAPÍTULO III: UM OLHAR DISCURSIVO: REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E<br/>TERRITÓRIO.....</b>                                     | <b>87</b>  |
| 3.1 O discurso oficial: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar<br>Indígena na Educação Básica (2012)..... | 89         |
| 3.1.1 Eixo I: Representação de escola.....   | 89         |
| 3.1.2 Eixo II: Representação de território.....  | 101        |
| 3.2 O discurso Kinikinau.....  | 106        |
| 3.2.1 Eixo I: Representação de escola.....   | 107        |
| 3.2.2 Eixo II: Representação de território.....  | 118        |
| 3.3 Discurso oficial e discurso Kinikinau: consensos ou conflitos? .....   | 125        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>128</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>131</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>142</b> |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica<br>(2012).....                         | 143        |
| Entrevista SP1.....  | 157        |
| Entrevista SP2.....  | 167        |
| Entrevista SA.....   | 173        |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....  | 176        |
| Memorial descritivo.....   | 187        |

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as questões indígenas têm alcançado *status* na sociedade, em especial pela atuação de entidades não governamentais (ONGs), de estudiosos que se interessam pelo assunto e das universidades que, engajadas na causa indígena, subsidiam o desenvolvimento de trabalhos gerando um deslocamento histórico e social da questão. Instigadas pelas dissonâncias que o tema provoca, desenvolvemos esta pesquisa a fim de discutir problemáticas que circulam na sociedade nacional, sobretudo as voltadas para os Kinikinau, articulando o discurso oficial e o discurso dos próprios Kinikinau.

Desse modo, temos, como objetivo geral, problematizar o processo identitário dos Kinikinau e, como objetivo específico, analisar as representações de escola e território que emergem do discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, lançadas em 2012, e do discurso dos Kinikinau. Compreendemos que ambas as discursividades, produzidas em espaços sociais diferentes, manifestam determinados estereótipos e discuti-las nos permite construir conhecimentos mais pertinentes às nossas realidades sócio-históricas e culturais. Nossos objetivos, portanto, estão assentados no pressuposto de que a falta de um território que norteia o processo identitário de um povo que revitaliza a cultura, a tradição e a língua, além de valores e saberes da comunidade, é suprida pela presença da escola. Assim, nossa hipótese é de que a escola é concebida pelos Kinikinau, em especial, como um microterritório em terras Kadiwéu, lugar de reafirmação étnica e de democracia.

A partir disso, entendemos que analisar o discurso Kinikinau constitui-se como um gesto de resistência, especialmente nossa, na condição de pesquisadoras, uma vez que, ao desenvolvermos uma pesquisa baseada em discursos ainda pouco explorados, rompemos com a tendência acadêmica a só legitimar autores e objetos de análise consagrados e de grande circulação ou repercussão. E, motivadas pelo “movimento sulear” (KLEIMAN, 2013, p. 41), trazemos à reflexão discursos que promovem a desconstrução de conhecimentos cristalizados como “verdadeiros”, gerados em espaços hegemônicos.

Tendo em vista que os discursos são construídos por “já-ditos” (PÊCHEUX, 1988), no seio de relações conflitantes, de saber-poder, e seus sentidos moldados pelos contextos nos quais são criados, levantamos, pautando-nos em nossos objetivos, as seguintes questões: Quais as práticas discursivas que podemos rastrear nos discursos por meio da relação saber-

poder? Quais as representações que emergem dos discursos oficial e Kinikinau sobre escola e território?

Como afirmamos, o desenvolvimento de pesquisas voltadas à problematização de discursos marginalizados permite-nos elaborar e ressignificar conhecimentos que atendam as nossas necessidades, as necessidades de um lugar subalterno por natureza, como afirma Nolasco (2013, p. 34), e, a partir desse olhar descolonial, esta pesquisa também se justifica pela sua relevância social.

Em meio às efervescentes discursividades e produções científicas acerca das questões indígenas em todo o país, não encontramos trabalhos que abordam a temática do processo de identificação mediante análise de representações de escola e território ou a partir das análises de documentos oficiais, em especial das diretrizes (BRASIL, 2012), e dos discursos dos Kinikinau. Foram localizados, no entanto, trabalhos que versam sobre a história desse povo; representações de Terra/território para os índios, não especificamente para os Kinikinau, e outros que apresentam análises de documentos oficiais. São temas que, de alguma forma, dialogam com aspectos que são discutidos ao longo de nosso trabalho.

É de fundamental importância a problematização das representações de escola e de território construídas nos documentos oficiais, uma vez que são esses dispositivos que normatizam as ações dos sujeitos na sociedade, e, no caso deste trabalho, dos sujeitos Kinikinau, da comunidade São João. Nesse sentido, a fim de mostrar a relevância de tal pesquisa, reunimos trabalhos que, apesar de contemplarem, como mencionado, aspectos que são abordados em nossa dissertação, não problematizam os processos de constituição identitária dos sujeitos Kinikinau, com base nas representações de escola e território construídas no discurso oficial para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e no discurso dos próprios Kinikinau. Elencamos, a seguir, em ordem cronológica, trabalhos que dialogam com a nossa temática.

A dissertação de Valéria Guimarães de Carvalho Couto, *A língua Kinikinau: estudo do vocabulário e conceitos gramaticais* (2005), enquadrada na área de Letras, com ênfase em análise e descrição linguística, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, sob a orientação do Professor Doutor Dercir Pedro de Oliveira, investigou aspectos e constituintes linguísticos da língua Kinikinau<sup>1</sup>, buscando estabelecer parâmetros estruturais da língua. A autora contempla brevemente a história do povo a fim de explicar determinados comportamentos linguísticos adotados pela comunidade e apresenta,

---

<sup>1</sup> Ao nos referirmos às línguas indígenas, o nome delas aparecerá grafado com a inicial maiúscula, mesmo contrariando as regras ortográficas em vigor.

como um dos resultados, dados alarmantes sobre o esfacelamento da língua em decorrência do contato com outras comunidades indígenas e brancas.

Contamos, também na área da Linguística, com a tese de Ilda de Souza, defendida em 2008 no Instituto de Estudos de Linguagens, da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora a Professora Doutora Maria Filomena Spatti Sandalo. O trabalho intitulado *KOENUKUNOE EMO 'U: A língua dos índios Kinikinau* apresentou uma densa descrição linguística da fonologia, da morfologia de nomes e verbos, bem como da estrutura sintática da língua Kinikinau. A pesquisadora constatou que a língua Kinikinau é muito semelhante à Terena, porém com diferenças em aspectos gramaticais. A autora relata a transformação da língua Kinikinau em razão do contato linguístico e corrobora as informações de Couto (2005) no que se refere ao estado de morte da língua.

Da perspectiva da Semiótica, trazemos à reflexão as importantes contribuições de Rita de Cássia Pacheco Limberti, por meio do seu trabalho *Discurso Indígena: aculturação e polifonia*, lançado em 2009. A semioticista, a fim de investigar o processo de construção da identidade na perspectiva dos Kaiowá, apresenta-nos a análise das narrativas de Albino e Capitão Ireño, com base nos relatos da obra *Canto de morte Kaiowá*, de Meihy (1991). Este trabalho lança luzes à nossa pesquisa, na medida em que discute a presença do outro, do branco, na voz do indígena, e como essa presença agencia a identidade do indígena.

Frisamos as contribuições de Vânia Maria Lescano Guerra, analista do discurso da perspectiva francesa, principalmente no livro *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais*, de 2010. A autora problematiza a produção da identidade do indígena de Mato Grosso do Sul manifesta nos discursos oficiais do Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, e da I Conferência Regional dos Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, realizada no município de Dourados/MS. Além disso, é analisada a imaginária inclusão desses povos por meio das legislações vigentes, em especial a Constituição Federativa de 1988. As análises revelam, no entanto, que esses povos são colocados à margem pela fronteira estabelecida entre os índios, os “silvícolas”, e os colonizadores, concebidos como civilizados, e, à medida que os efeitos de sentido emergem, desconstruindo a face inclusiva da lei, refletimos acerca da sua real existência: ela inclui ou exclui? Protege ou viola? Importantes deslocamentos e inquietações são postos pela autora nessa obra.

No viés das Ciências Sociais, há, por exemplo, a tese, defendida em 2010, por Iara Quelho de Castro, com o título *De chané/guaná a Kinikinau: a construção da etnia ao embate entre o desaparecimento e a persistência*, em que a autora proporciona um minucioso

trabalho antropológico acerca da trajetória dos Kinikinau, desde a era do Grande Chaco, período em que ainda eram tratados de forma genérica como nação Chané-Guaná. Em decorrência da movimentação, são discutidas as relações de aliança e conflito por terra entre os povos Chané-Guaná e Mbayá-Guaicuru, sobretudo Kinikinau e Kadiwéu, respectivamente, bem como os fatores históricos que contribuíram para o desaparecimento do grupo dos registros históricos nos meados de 1960 e 1970 e a atual situação dos Kinikinau em terras alheias.

A pesquisa realizada por Lucicleide Gomes dos Santos resultou na dissertação *Cerâmica Kinikinau: a arte de um povo tido como extinto* (2011), orientada pelo Professor Doutor Antônio Dari Ramos, na Universidade Federal da Grande Dourados, na área de História. A autora argumenta que as cerâmicas produzidas pela comunidade, residente na Reserva Indígena Kadiwéu, são comercializadas nas cidades próximas, como Bonito/MS, para auxiliar na renda das famílias. A arte Kinikinau disseminada por meio das cerâmicas visa, sobretudo, a distinção da etnia em relação às outras, ou seja, a identificação como Kinikinau.

Dentre as grandes problemáticas na sociedade atual, são focalizadas, em algumas pesquisas, as questões ambientais, e, nesse panorama, destacamos dois trabalhos com grande relevância para a comunidade Kinikinau e toda a sociedade.

Rosaldo de Albuquerque Souza desenvolveu um trabalho que resultou em sua dissertação *Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunôen) em Mato Grosso do Sul* (2012), defendida na Universidade de Brasília/ UnB - Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS, com orientação do Professor Doutor Othon Henry Leonardos e co-orientação do Professor Doutor Giovani José da Silva. O autor, e índio Kinikinau, tem como objetivo promover a divulgação da existência do povo na Reserva Indígena Kadiwéu, em consonância com a exposição dos recursos de sustentabilidade materializados na comercialização das cerâmicas produzidas pelas mulheres e do mel extraído na comunidade.

A outra dissertação que trata de questões ambientais, mas na área de Letras, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três lagoas, a partir da teoria da Análise do Discurso francesa, é a de Jandercy Penha da Silva de Carvalho (2013), sob orientação da Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza. A pesquisa *O discurso indígena sobre as questões ambientais* aborda a constituição identitária dos sujeitos Kinikinau baseando-se nos seus discursos sobre a relação com o meio ambiente, além de discutir as representações de terra para o povo. O *corpus* da pesquisa constitui-se de narrativas contadas pelos sujeitos acerca de seus comportamentos no tocante às transformações sociais e

econômicas, que, por sua vez, refletem as novas redes de interação dos sujeitos com o ecossistema. É constatado pela autora que os sujeitos (re)significam suas práticas a fim de resistir às mudanças no mundo contemporâneo, mas, ao mesmo tempo, continuam a tecer uma relação de dependência com a natureza a fim de preservar determinados valores culturais do povo.

Ainda no percurso das Letras, Maria Francisca Valiente desenvolveu a dissertação *Terra, cidadania e exclusão: aspectos da configuração identitária do indígena* (2013), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas. O trabalho, tendo como orientadora a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, dialoga com a nossa proposta, à medida que discute a questão territorial com base no discurso oficial do Documento Final do Acampamento Terra Livre (2011) e problematiza a constituição da identidade do indígena. Articuladas sob a teoria discursiva e o processo de referenciação linguística, as análises empreendidas pela autora lançam luzes ao nosso trabalho por apontarem os circuitos de resistência construídos pelos índios a partir das imposições do Estado. Resultantes de sua pesquisa, emergem as indicações de que as representações de terra para os índios são fundamentadas em um imaginário social adverso ao hegemônico.

Na perspectiva das Ciências Sociais, salientamos a dissertação de Aila Villela Bolzan *Os Kinikinau de Mato Grosso do Sul: a existência de um povo indígena que resiste*, defendida, em 2014, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo a Professora Doutora Dorothea Voegeli Passetti como orientadora. Com o objetivo de dar visibilidade ao povo, a autora discute o papel das cerâmicas no processo estratégico para alcançar o reconhecimento da sociedade.

Sandra Regina Nóia Mina, com a dissertação intitulada *Representações de Indígenas na ficção e na lei: em quadrinhos e no Estatuto do Índio* (2014), desenvolvida na área de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, sob a orientação da Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, apresenta uma análise discursiva que também contribui significativamente para as nossas reflexões. As análises demonstram que a representação estereotipada do índio, de maneira geral, é recorrente tanto na ficção quanto na lei, e ressalta que a maneira banalizada como é construída a imagem do índio, em face de uma homogeneização, silencia a diversidade dos povos e suas especificidades.

Já em 2014, Inácio Roberto, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso elaborado no bojo da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” (2011-2014), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, com o título *A Língua*

*Kinikinau: O ensino da língua Kinikinau e produção de material didático* apresenta uma significativa discussão envolvendo a situação linguística da comunidade, bem como uma proposta de produção de material didático com base na produção dos alunos. São acrescentados importantes dados e esclarecimentos sobre o histórico do povo Kinikinau, uma vez que são narrados pela voz de quem vivenciou os fatos, além de que a pesquisa contribui para o registro de aspectos culturais e linguísticos dos Kinikinau.

Expomos também a pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (2014) desenvolvido por Daniele Lucena Santos durante a graduação em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, com a orientação da Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza. Nesse trabalho, intitulado *Entre a extinção e o renascer: o processo de revitalização da língua Kinikinau como mecanismo de resistência*, com base no *corpus* coletado por meio de entrevistas durante visitas à comunidade, foi apresentado o histórico do povo Kinikinau, um panorama da educação escolar indígena e da legislação, sobretudo no contexto da comunidade da Aldeia São João e buscou-se reunir, não com o intuito de descrever, mas de documentar, palavras da língua indígena. A autora constatou que a situação da língua Kinikinau está em estado de morte e que se agrava pelo fato de as crianças se negarem a aprender a língua na escola e no seio familiar. Apontou ainda que a comunidade necessita de uma revitalização linguística urgente, uma vez que o grupo conta com apenas dois falantes proficientes.

Outro trabalho localizado que oferece subsídios para nossas considerações é o de João Evaldo Ghizoni Dieterich: *Povo Kinikinau: processo espaço-temporal de formação e mobilidade* (2015). Tal dissertação, vinculada à área da Geografia, na Universidade Federal da Grande Dourados, conta com a orientação do Professor Doutor Jones Dari Goettert e tem como objetivo apresentar um estudo de caso sobre o território da etnia Kinikinau residente no município de Porto Murtinho. O trabalho, ainda que não esteja compartilhando de nossa base teórica, problematiza a noção de território para os Kinikinau e promove um deslocamento ao abordar a representação de território para o povo.

Retornando ao âmbito das Letras, ressaltamos a dissertação de Katiana Azambuja Silva, *Língua Kinikinau na construção do material didático: Wrxewo Kwatiti Xane* (2015), desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, com a orientação da Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza. Essa pesquisa problematizou a construção identitária dos sujeitos, por meio de representações de língua e linguagem.

Apresentamos também a dissertação de Diego de Almeida Oliveira, *O discurso do/sobre o indígena na luta pela terra: fronteiras culturais e identitárias* (2015), defendida na

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, cuja orientadora foi a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza. Seus objetivos são problematizar o processo identitário do índio, no caso os Terena, com base no discurso fílmico do processo de Reintegração de Posse da Fazenda Petrópolis, abordando questões de hibridismo e fronteira. Os resultados corroboram a estereotipação dos indígenas e a violação de seus direitos no que concerne à demarcação de terras tradicionais.

A discussão a respeito da problemática indígena voltada, em especial, ao povo Kinikinau também foi disseminada em forma de artigos e capítulos de livros, os quais são expostos a seguir.

Giovani José da Silva e José Luiz de Souza, explanando sobre o histórico Kinikinau e o papel da escola para a comunidade, publicaram, em 2003, o artigo “O despertar da Fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul”.

Em 2005, foi publicado, no livro *Olhares interdisciplinares na investigação sobre a linguagem*, organizado por Vânia Maria Lescano Guerra, o artigo “Os Kinikinau: dados históricos, vocabulares e linguísticos”, de Dercir Pedro de Oliveira e Miriam Moreira Alves, que discutem aspectos da língua Kinikinau.

O geógrafo José Luiz de Souza explana, em seu artigo “Da desterritorialização ao território simbólico: O caminho de uma sociedade indígena rumo ao seu território tradicional” (2007), questões concernentes aos conceitos de desterritorialização e territorialização para os Kinikinau e ao processo de apropriação do território pela comunidade.

No mesmo ano, Ilda de Souza publica um artigo, parte de sua tese, intitulado “Índios Kinikinau: aspectos etnolinguísticos”, na Revista Tellus, onde expõe os aspectos principais discutidos na tese a respeito da estrutura linguística Kinikinau.

Por meio do artigo “O povo Kinikinau e a sua trajetória ao ensino superior”, Rosaldo de Albuquerque Souza (2009) expõe um breve histórico da comunidade e o percurso desta para ingressar no ensino superior. Em seguida, no mesmo ano, é publicado, no *Caderno de Estudos Culturais*, o texto “O movimento identitário do povo Kinikinau: terra e resistência”, de Claudete Cameschi de Souza, que problematiza o processo de identidade do povo com base nas relações territoriais.

No ano seguinte, resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, é publicado o artigo “Kinikinau: renascendo das cinzas”, desenvolvido por Sandra Cristina de Souza e João Evaldo Ghizoni Dieterich, da área de geografia. Os autores refletem, em especial, sobre os

caminhos trilhados pelo povo na história, desde sua “extinção” até o seu “ressurgimento” no início do século XXI.

Sob a autoria de Jandercy Penha da Silva Carvalho, Claudete Cameschi de Souza e Vânia Maria Lescano Guerra, mencionamos o artigo “As representações de “terra”: um olhar discursivo sobre o jogo identitário do povo Kinikinau” (2013), em que, baseando-se na perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa, as autoras discutem as representações de terra para o povo e os processos de constituição de suas identidades.

Já em 2014 foram publicados dois artigos nos anais do V Seminário América Platina: o primeiro, de Daniele Lucena Santos, “Pelos percursos históricos e linguísticos, o povo Kinikinau”, na área de Letras; o segundo, de João Evaldo Ghizoni Dieterich, na área de Geografia, “Território e identidade”. Esse autor também publicou, em 2014, nos anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, o artigo “Territorialidade Kinikinau: estudo sobre a desterritorialização/territorializante da etnia”, voltando seu olhar para os processos de (des)territorialização praticados pela comunidade.

Posteriormente, em 2015, apresentamos o artigo publicado por Karolinne Sotomayor Azambuja Canazilles, Gilberto Luiz Alves e Rosemary Matias, “Comercialização do artesanato Kinikinau na cidade ecoturística de Bonito, Mato Grosso do Sul, Brasil”, que discute a comercialização das cerâmicas produzidas pela comunidade Kinikinau da Reserva Indígena Kadiwéu na cidade turística de Bonito/MS.

Localizamos também o artigo de Claudete Cameschi de Souza e Celina Aparecida G. de Souza Nascimento, publicado em 2015, com o título “Discursos Kinikinau: terra, território, exclusão e processos identitários”, em que discutem, a partir da análise da carta da I Assembleia Kinikinau realizada em 2014, aspectos de exclusão e identidade em face das representações de terra/território.

Há trabalhos que dialogam, conforme observamos, com a nossa temática e com nossos objetivos, em especial este último, que versa sobre a busca do reconhecimento étnico e da demarcação do território de origem dos Kinikinau. Nesse sentido, corroboramos a existência de trabalhos que estabelecem uma vertente dialógica com a nossa proposta, mas que não refletem as representações de escola e território em documentos oficiais e, sobretudo, que estabeleçam um paralelo entre esses conceitos pautando-se nas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena de 2012 e no discurso dos próprios Kinikinau.

Diante do exposto, este estudo dedica-se a discutir questões ainda não exploradas por pesquisadores, com a meta de contribuir para a legitimação da identidade étnica Kinikinau, para o fortalecimento do grupo na luta pela demarcação de território tradicional e para a

divulgação à sociedade, além de esclarecer como são construídas as identidades desses sujeitos em face das representações de escola e território.

Para a realização da pesquisa, utilizamos o suporte teórico de linha transdisciplinar da Análise do Discurso Francesa, dialogando com as áreas da Geografia e dos Estudos Culturalistas, e o arcabouço metodológico arqueogenealógico de Foucault (1998, 2012) para a problematização dos discursos, a partir das suas regularidades e de sua produção no cerne das relações de poder. Acionamos ainda autores como Authier-Revuz (1998), Coracini (2003, 2007), Foucault (2008, 2012), Orlandi (2008; 2009) e Pêcheux (1988, 1990), que subsidiaram as reflexões sobre as condições de produção, formação discursiva, sujeito, interdiscurso, arquivo e memória, assim como Raffestin (1998; 2005) e Haesbaert (2005), da perspectiva da Geografia, para as explanações sobre território e (des)(re)territorialização, e Bhabha (2007), Bauman (2005), Canclini (2015), Castells (2010) e Hall (2005; 2013) para as discussões sobre as noções de identidade e cultura.

Para a coleta do *corpus*, realizamos cinco entrevistas, cada uma com um membro da comunidade, gravadas em 15 de setembro de 2015, na Aldeia São João, no espaço da escola, e posteriormente transcritas. Vale ressaltar que utilizamos, entretanto, apenas três entrevistas, por entendermos que essas contemplam os objetivos do trabalho. Baseando-nos nas respostas, a partir de um questionário semiestruturado, e utilizando o método arqueogenealógico de Foucault (1998) para problematizar os enunciados e rastrear os possíveis efeitos de sentidos, selecionamos seis recortes que constituem o *corpus* da dissertação, ao lado de nove recortes do documento oficial.

A fim de manter em sigilo a identificação dos sujeitos pesquisados, abreviamos: (S) designa sujeito, a letra (P) refere-se aos professores e (A) identifica a artesã, como, por exemplo, SP1, SP2 e SA. Os números que acompanham as letras são utilizados para indicar tanto os sujeitos professores, como SP1 e SP2, quanto para apontar a sequência em que os recortes (R) discursivos foram selecionados para as análises, como, por exemplo, R1, R2 e assim por diante.

Para a produção do trabalho, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: Pesquisa bibliográfica e levantamento de dados; Análise documental; Gravação, com autorização, sobre as memórias do povo (entrevistas com questionário semiestruturado); Seleção dos dados e análise dos dados coletados.

Seguimos roteiro de entrevista (anexo), no qual propomos questões referentes à visão dos indígenas sobre si e sobre o outro (branco e índio) diante das relações estabelecidas na comunidade; à história do grupo até a chegada à Aldeia São João; o convívio com outras

etnias; a ligação do grupo com a escola da comunidade e os conflitos na busca da identificação Kinikinau e da demarcação territorial. Durante as entrevistas, no entanto, foram surgindo outros questionamentos e, dessa forma, outras perguntas foram feitas, a fim de que pudessemos responder às questões de pesquisa deste estudo.

Em síntese, nossa dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro apresenta-se como um roteiro teórico, em que discutimos conceitos pertencentes às áreas da Análise do Discurso de linha francesa, da Geografia e dos Estudos Culturalistas, lançando luzes para os fios de sentido a serem entrelaçados no capítulo analítico. O segundo capítulo está voltado para as condições de produção dos discursos das diretrizes e dos Kinikinau, buscando, na descontinuidade histórica, os princípios reguladores dessas discursividades, além de abarcar as questões metodológicas e os procedimentos utilizados para a realização das entrevistas. O terceiro capítulo é dedicado às análises dos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) e dos Kinikinau, a fim de problematizar a construção identitária desses sujeitos e rastrear as formações discursivas e os interdiscursos que os atravessam, bem como analisar as representações de escola e território que emergem desses arquivos. Por fim, articulamos, em um paralelo, as análises empreendidas dos dois discursos, com o objetivo de analisar os pontos de diálogos e de divergências.

Apresentamos algumas considerações que, a rigor científico, deveriam ser conclusões, todavia vão além desse papel, uma vez que esta pesquisa proporciona a abertura de novos debates e contribui para ampliar o cenário da pesquisa ao propor uma discussão de questões ainda pouco exploradas, além de promover deslocamentos, permitindo, assim, que outros fios que circundam o tema sejam trazidos à reflexão e, com isso, novos conhecimentos sejam compartilhados e questionados. Nesse sentido, tais palavras são consideradas finais apenas para dar um desfecho a este trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **ANÁLISE DO DISCURSO E ESTUDOS CULTURALISTAS: REFLETINDO A HISTÓRIA E ENTRELAÇANDO CONCEITOS**

Com base na perspectiva transdisciplinar da Análise do Discurso de vertente francesa (AD) e utilizando alguns conceitos advindos da Geografia e dos Estudos Culturalistas, este trabalho tem como objetivo problematizar o processo identitário dos Kinikinau, a partir das representações de escola e território construídas nos discursos do documento legal das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena para a Educação Básica, publicadas em 2012, e dos próprios índios.

Em busca desse objetivo, neste capítulo apresentamos um breve histórico da AD, visando situar o leitor acerca de princípios, procedimentos e conceitos fundamentais da corrente teórica que nos subsidia. Em seguida, buscamos estabelecer um diálogo entre essa teoria e, sobretudo, os estudos culturalistas, com o intuito de compreender a construção identitária desses sujeitos, e; com relação ao aparato analítico, adotamos o método arqueogenalógico de Foucault (1998; 2012), entendendo os enunciados para além dos sentidos que as palavras, em sua superfície, podem sugerir. Para a elucidação dos conceitos que norteiam a teoria da Análise do Discurso, pautamo-nos em Pêcheux (1988; 1990), Orlandi (2008; 2009), Authier-Revuz (1998); para as discussões sobre representação, utilizamos Coracini (2007) e Hall (2005); no que se refere ao processo identitário, baseamo-nos em Hall (2005; 2013), Bauman (2005), Bhabha (2007), Canclini (2015) e Castells (2010). Com relação às questões de saber-poder e resistência nos apoiamos em Foucault (1998, 1999, 2012).

### **1.1 Análise do Discurso: retorno à história**

Divorciada da “linguística dura” proposta pelo linguista Ferdinand Saussure no século XX e dos estudos posteriores que ainda concebiam a língua como sistema estrutural e abstrato independente de quaisquer outros elementos, surge a Análise do Discurso de linha francesa, que se consolidou como disciplina a partir da década de 1960, com base nos estudos acerca da linguagem realizados pelo filósofo e linguista Michel Pêcheux.

Por esse motivo, já que nosso trabalho se inscreve nos domínios das Ciências Humanas, com ênfase na linguagem em uso, julgamos pertinente revisitar a história, ainda que de forma breve, para esclarecer os acontecimentos e conjunturas sociais que subsidiaram o nascimento dessa teoria.

Os estudos pecheutianos romperam com os discursos cristalizados sobre a língua e seu funcionamento, instaurados pelos estudos de visão estruturalista, abrindo espaço para uma nova significação da linguagem. A proposta de desenvolver essa reflexão surgiu da

insuficiência das teorias que pensavam a linguagem como sendo transparente, como se o sentido das palavras estivessem a elas associados, sem a interferência de elementos exteriores. Malidier (2003, p. 28) explica que Pêcheux, ao realizar uma “intervenção epistemológica” nas teorias linguísticas imperantes, julgou necessário “mudar de terreno” e engajar-se em um novo objeto: o discurso. Para alcançar tal objetivo, Pêcheux desenvolveu, inspirado por Althusser (releitura de Marx) e Lacan (releitura de Freud), um mecanismo empregado para analisar os discursos, à primeira vista político, impulsionado pelo contexto da França naquele período, e suas significações.

Visto, portanto, que outros elementos eram pertinentes às análises, Pêcheux “articula em 1975 a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise” (SANTOS, 2013, p. 218). Nesse sentido, a Análise do Discurso de linha francesa foi construída no entremeio dessas três ciências, valendo-se da linguística, para compreender as questões sintáticas e semânticas da língua; do materialismo histórico, visando entender as (trans)formações sociais e ideológicas que envolvem a produção dos discursos, e da psicanálise, que auxiliou no descortinar do inconsciente do sujeito, que reflete a concepção de linguagem adotada pela AD. A trilogia Saussure-Marx-Freud que a embasa, confere a característica de uma teoria “politicamente muito heterogênea” (PÊCHEUX, 1990, p. 44-45).

Para Pêcheux, não se tratava apenas de uma aliança entre áreas de conhecimento, mas uma possibilidade de pensar seu objeto - o discurso - no entremeio do “real da língua e do real da história” (SARGENTINI, 2004, p. 80). Ao pensar o discurso, relação entre a língua e o social, como seu objeto de estudo, a AD explora os sentidos para além das palavras, trazendo à tona suas relações exteriores que condicionam sua irrupção. Para essa perspectiva, a linguagem não é transparente; ela escamoteia sentidos. E assim, como toda episteme atravessa mudanças para tomar *status* de ciência, com a Análise do Discurso não foi diferente. Com as intervenções, sobretudo, de Pêcheux, essa teoria passou por três fases.

Na primeira fase, denominada de AD-1, Pêcheux, apoiando-se no estrutural, buscou uma maneira automática de análise, uma forma pré-estabelecida de analisar os enunciados. Com essa automaticidade, ele determinava as sequências discursivas como uma máquina em que buscava “construir sítios de identidades parafrásticas” (BARONAS, 2011, p. 21).

Na AD-2 ocorre a introdução do conceito de Formação Discursiva (FD), articulada primeiro por Michael Foucault. Foucault (2008) compreende FD como uma lei que condiciona o aparecimento dos discursos e os regula dentro da sociedade, tendo o poder de legitimar o que o sujeito fala sobre um determinado objeto. É importante ressaltar que nessa época, Pêcheux desloca seu olhar ao considerar que o sujeito é atravessado por essas

formações discursivas durante a produção de seu discurso, o que o levou a refletir sobre a relação entre as diferentes máquinas discursivas que permeiam a sociedade e influenciam a produção dos discursos.

Já a terceira fase, AD-3, é marcada pelo diálogo dos estudos de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e de Authier-Revuz sobre heterogeneidade enunciativa. A partir desse momento, desconstrói-se a total noção de máquina discursiva e surgem noções como a de interdiscurso e memória no bojo da noção de formação discursiva.

A AD, apresentada ao Brasil por Eni Puccinelli Orlandi há mais de quatro décadas, rompe com paradigmas de estudos e traz uma nova visão para a pesquisa. Compreendemos que, nas lentes da AD, é crucial considerar as questões históricas, sociais e políticas de nosso objeto de estudo, o que nos possibilita uma reflexão mais abrangente. A AD não vai, portanto, promover a criação de uma “chave de interpretação”, pois “não há uma verdade atrás do texto, há gestos de interpretação” (ORLANDI, 2009, p. 26). Assim, não buscamos construir uma interpretação acabada do nosso objeto de pesquisa, mas propomo-nos desvelar gestos de interpretação.

### **1.1.1 Conceitos da AD**

O surgimento dessa teoria desconstruiu um imaginário fortemente arraigado nos estudos estruturalistas da língua, e, com a sua fundação articulada em três campos diferentes do conhecimento, surge o discurso como um novo objeto de estudo. A união das três teorias (Linguística/ Materialismo Histórico/ Psicanálise) propiciou, conforme Pêcheux (1990, p. 07), a “arte de refletir nos entremeios”, isto é, de compreender o que está além do dizível e do exposto na materialidade da língua. Em face dessa flexibilidade teórica e da abrangência de alguns conceitos para além da perspectiva da AD, buscamos, nesse item, mobilizar os principais conceitos para o processo analítico.

Diante da premissa de que “a AD não procura o sentido verdadeiro, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2009, p. 59), por meio do discurso, seu objeto de interpretação, e os efeitos de sentido que estes podem gerar a partir da referência às condições sócio-históricas datadas, compete-nos perscrutar os conceitos que embasam essa ciência.

### 1.1.2 Discurso<sup>2</sup>, sujeito e história

Assim como a linguagem passou por mudanças, da visão fechada na estrutura à visão voltada para o funcionamento, o ser humano que faz uso desse mecanismo também passou de indivíduo a sujeito. O deslocamento que a AD promoveu foi de pensar fora da dicotomia saussuriana (língua/fala). Surge, assim, o discurso constituído no interstício entre a língua em uso, o social, o histórico e o ideológico.

Na confluência transdisciplinar, a AD “irrompe com suas fronteiras” (ORLANDI, 2009, p. 20) e vislumbra o discurso como seu objeto. Deste emana o sentido de “curso”, “movimento” (ORLANDI, 2009, p. 15), que move a teoria em questão, servindo de suporte para a junção entre língua e história. Orlandi (2009, p. 29) explica que “os dizeres não são, como dissemos”, pois, a língua é opaca e os sentidos das palavras não estão presos a ela. O fazer sentido dá-se na história. Portanto, o sentido de um enunciado só emergirá na relação com outros enunciados, advindos até mesmo de outros lugares e do que, no determinado enunciado, não está posto, não está dito. Partindo do pressuposto de que o sentido não se dá só na estrutura de um enunciado, mas a partir deste em uso, em ação, ressaltamos que outros elementos são fundamentais na construção dos sentidos, a saber, a exterioridade.

Os sentidos são condicionados por elementos exteriores, variáveis que chamamos em geral de contexto e que, para a AD, trata-se das condições de produção. A exterioridade exerce um papel importante porque nos remete ao tempo e ao espaço, às condições de produção do discurso; exige que lancemos nosso olhar para os elementos que o circundam. Esse ato nos permite ligar a aparição e a regularidade do enunciado e, por meio delas, rastrear os acontecimentos que difundiram essa série discursiva, ou seja, ao campo de enunciados a que pertence.

Para Foucault (2008), filósofo e historiador, o crucial na análise discursiva é compreender o que está além do dito, além do que está posto na materialidade da língua. O autor afirma que é necessário cercar o enunciado em toda a sua “estreiteza e singularidade” (FOUCAULT, 2008, p. 31); determinar, por meio da escolha do enunciado, as condições dessa alternativa, de entender o que motivou a sua opção enunciativa. Isso acarretará em mobilizar as correlações desse enunciado, as relações que este tece com demais enunciados e

---

<sup>2</sup> Ainda que Pêcheux e Foucault tenham divergências teóricas, suas ideias coincidem no interstício da história das ciências das ideias, em que ambos “focalizaram o discurso” (BARONAS, 2011, p. 90). Por essa aproximação, e pela própria necessidade teórica para a elaboração da pesquisa, utilizamos ambos os autores visando estabelecer um diálogo profficuo.

a que rede enunciativa eles pertencem. O historiador rompe com o pressuposto de isolar enunciados e propõe pensá-los em toda a sua especificidade.

Sendo o enunciado pré-existente à concepção de discurso, nós o entendemos para além da sistematicidade linguística, no ato de linguagem. No seio de sua produção, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 110), o que nos permite compreender que todo enunciado está relacionado a outros discursos, desvelando, assim, uma propriedade interdiscursiva.

O enunciado é caracterizado com um acontecimento, uma vez que está investido de um momento único, associado a uma memória e, ainda que seja repetível, reativável, este será sempre transformado por enunciados que o “precedem e o seguem”. (FOUCAULT, 2008, p. 32). Para o autor, o enunciado abarca todo ato de fala, de linguagem, “uma série de elementos linguísticos”, e por isso “o limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos” (FOUCAULT, 2008, p. 95). Mas, ainda que os enunciados se repitam e estejam associados a outros enunciados, a articulação deste será única e irrepetível, já que têm “sua individualização espaço-temporal”. (FOUCAULT, 2008, p. 114). Esse ato de utilização da língua ao produzir um enunciado, datado de momento histórico e de caráter singular, denomina-se enunciação.

Visto que os enunciados se articulam num dado momento histórico, seguem uma regularidade durante a produção e formam redes interdiscursivas, Foucault (2008) formula a noção de discurso. Na visão foucaultiana, da qual compartilhamos, o discurso

[...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...] é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 133-134).

Pensar o discurso é também considerar que a sua produção se dá em uma conjuntura sócio-histórica e ideológica específica e que sua aparição é sempre decorrente de conflito, instigado por poder e resistência. O poder a que se refere Foucault não é o poder que se apoia na ideia de dominação, mas o poder no sentido de ser exercido “em meio às relações desiguais” (FOUCAULT, 1998, 89-90), proveniente de todos os lugares e que se dá na relação saber-poder. Segundo Foucault (1998, p. 23), o poder é “uma rede que atravessa todo o corpo social” e manifesta-se por meio do discurso, criando a ordem do discurso: onde um sujeito tem o poder (o saber e a voz) e exerce esse poder sobre outro sujeito. Nesse sentido, o saber, a apropriação do conhecimento proporciona ao sujeito uma ferramenta de controle, de

vigilância, de ordem. Ele é algo que perpassa em toda a sociedade e, desse modo, “onde há poder há resistência, um não existindo sem o outro”. (FOUCAULT, 2012, p. 48)

Com isso, o discurso é construído de poder, e esse discurso a todo instante, em toda a conjuntura social, passa por interdições, repressões. A produção de discurso em toda a sociedade é, para Foucault (2012, p. 09), “controlada, selecionada, organizada e redistribuída” e, com isso, tudo que saia dos padrões erigidos pela sociedade está fora da ordem do discurso, razão por que, “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2008, p. 51).

O discurso carrega uma “pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 08), uma vez que sua irrupção é investida de ideologia; com isso, devemos compreender que sua produção nunca é inocente, neutra, mas sofre a influência de interdições. Do discurso emana o saber, mas também o poder que almejamos exercer.

De acordo com Foucault (2008), o discurso é descontínuo porque nasce do devir, de rupturas efetivadas por elementos de interdições, que levam o sujeito, em um movimento de dispersão, a uma multiplicidade de posições e funções. E como o discurso não é algo contínuo, limitado, os acontecimentos que promovem esses movimentos são as “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem” (FOUCAULT, 2008, p. 50), não seguindo, assim, uma linearidade. Isso é significativo, pois, nas lentes da AD, o sentido não é uma unidade fixa, já que é histórico e, por isso, pode deslizar.

A noção de acontecimento discursivo engloba uma soma de dizeres, de enunciados, considerando toda a sua univocidade e singularidade, que são formulados, cristalizados em uma sociedade com bases sócio-históricas e ideológicas definidas. O enunciado “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. (FOUCAULT, 2008, p. 31).

E já que os sentidos não estão presos às palavras; a elas são conferidos inúmeras significâncias que se metamorfoseiam nas posições ocupadas pelos sujeitos que as proferem. Isso significa que as palavras, em conjunto como discurso, têm seus possíveis efeitos de sentido subordinados ao lugar (histórico e social) e a quem as produz, explica Pêcheux (1988, p. 160).

É necessário, para entendermos a noção de sujeito, “suspender a posição do espectador universal como fonte da homogeneidade e interrogar o sujeito paradigmático, no sentido Kantiano e também no sentido contemporâneo do termo”, diz Pêcheux (1990, p. 32). Ele rejeita a noção de sujeito cartesiano que controla os sentidos que produz, como também relativiza a concepção de sujeito inconsciente, disperso, descentrado, do qual a AD

compartilha. No viés do autor, o sujeito como um ser assujeitado, construído por meio da interpelação da ideologia, como uma prática social, um sujeito que é (des)(re)construído a partir de suas relações com o outro/Outro, é descentrado, clivado pelo inconsciente.

Na esteira da AD, o sujeito se constrói na interação; para Foucault (2008; 2012), é como uma fabricação, uma construção realizada historicamente, que estabelece relação com outros sujeitos e com dispositivos disciplinares que coadunam identificações. Assim, adotamos a visão foucaultiana de sujeito, que o compreende como uma fabricação do social, podendo ocupar várias posições e identificar-se com cada uma delas; o que mudará serão as regras, a ordem das discursividades, como, por exemplo, o sujeito na posição de mãe, que difere da posição de aluna e de professora. Este sujeito é fabricado no sentido de que é produto das estratégias e das relações de poder (FOUCAULT, 2008).

Como explica Fischer (2013, p. 131), “o sujeito do discurso não é uma pessoa, alguém que diz alguma coisa; trata-se antes de uma posição que alguém assume, diante de um certo discurso”. O propósito de Foucault é desconstruir a noção de sujeito soberano, origem dos sentidos, e construir um sujeito que emerge da história e que se dá como tal a partir da posição que ocupa no momento da fala.

O processo de identificação com o (O)outro e com as posições que ocupa desencadeia o processo de subjetivação: o sujeito, ao utilizar estratégias, mecanismos para se fazer “completo”, para sentir-se completo (ilusão), deixa marcas no seu dizer e se constrói por meio dele. A busca de completude é feita pelo uso da linguagem, e, ainda que a busca dessa completude seja incessante, ela é necessária ao sujeito para a produção de discursos.

Para que a linguagem, “passível de jogo, de equívoco, sujeita a falhas” signifique, ela precisa inscrever-se na história (ORLANDI, 2009, p. 47). Dessa forma, a produção dos sentidos por meio da relação língua e história é gesto de interpretação que marca a subjetividade.

### **1.1.3 Ideologia e Formação Discursiva**

Pensar o conceito de ideologia é pensar também o conceito de linguagem, uma vez que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 46). Nas palavras de Orlandi (2009, p. 20), “os sujeitos funcionam pelo inconsciente e pela ideologia”; primeiro, porque o sujeito não tem controle absoluto de seu dizer e os sentidos não são completos em decorrência da opacidade ou equívocidade da língua; segundo, porque o seu dizer não é neutro: está sempre ligado a diferentes perspectivas ideológicas,

pois, conforme a autora, “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2009, p. 38).

Entendemos ideologia como um complexo jogo de relações que incitam o sujeito à existência e que determinam, historicamente, “o que é e o que dever ser” das palavras e dos sentidos a elas conferidos (PÊCHEUX, 1988, p. 159). A partir da noção de ideologia, podemos entender os sentidos a que remetem determinados dizeres e os efeitos de sentido que eles provocam na sociedade. Diante disso, especifica que:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido das palavras* e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Nesse sentido, o autor se refere a um sistema que arquiteta os sentidos chamado de formação ideológica, definida como “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

Ao serem envolvidos por uma determinada ideologia, os sentidos ficam condicionados a ela, tendo em vista que o sujeito não tem o controle total do que diz e dos sentidos que são disseminados por seu discurso. Isso decorre das experiências e dos discursos que ecoam em seu (in)consciente. Já-ditos<sup>3</sup>. Assim, o mecanismo de “filtragem”, de seleção e apagamentos enunciativos acerca de um determinado objeto como, por exemplo, o índio, é que vai formar uma memória discursiva.

Essa “filtragem” em questão está associada à teoria dos esquecimentos elaborada por Pêcheux (1988, p. 175-176), em que o autor classifica-os em duas ordens: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O esquecimento nº 1 é caracterizado pela ilusão do sujeito de ser a origem de seu dizer, criador absoluto do que diz. Isso faz que o sujeito apague, de certa forma, todos os discursos que possam remeter à não originalidade de sua discursividade. Em consonância com esse aspecto constitutivo do sujeito, o autor concebe o esquecimento de nº 2 como a ilusão que o sujeito tem de que tudo o que diz é singular e produz um único sentido; e sendo captado, pelo interlocutor, o sentido que o sujeito, ao enunciar, deseja transmitir. Com base nesses apontamentos, entendemos que o sujeito tem a ilusão de controlar tudo o que diz e

---

<sup>3</sup> Por ser um termo técnico da área, optamos por manter o uso do hífen, assim como nas palavras entre-lugar, entre-línguas e já-lá.

ainda retoma já-ditos sem ter a consciência desse gesto, e, a partir de tais reflexões, constatamos que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 1988, p. 47)

O processo de produção dos sentidos vinculados a uma ideologia, obedecendo a regularidades no funcionamento do discurso, determinando “o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43), é o que chamamos de formação discursiva. Compreendemos, portanto, que as formações discursivas estão subordinadas às formações ideológicas.

Considerando que o sujeito se constrói no/pelo discurso (ORLANDI, 2009) e que este é um conjunto de enunciados disperso na história, constituído de “singularidade e repetição” (GREGOLIN, 2004, p. 90), a sua produção deve ser atribuída às regras de sistematicidades enunciativas. Dessa forma, para pertencer a uma FD, os enunciados precisam relacionar-se com o mesmo domínio discursivo.

Ao refletirmos sobre uma pequena parcela do que dizemos, já que o gesto de refletir sobre tudo se torna impraticável, podemos perceber que nossos discursos estão sempre interligados a outros discursos, formando um fio de significações, condicionados por determinadas noções e concepções de mundo (ideologia) que estão, a todo momento, (trans)formando os nossos dizeres e deliberando sobre o que temos o “direito” de dizer, o que cabe a nós enunciar. Logo, nenhum sujeito vai formular ou compartilhar um discurso que vá contra as suas perspectivas, ou às suas crenças. A essa rede de sistematicidade enunciativa à qual nos referimos anteriormente, Foucault chama de Formação Discursiva (FD).

O autor afirma que quando se

[...] puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Assim, a FD é compreendida como uma lei que delibera o aparecimento dos discursos e os regula em toda a sociedade, tendo o poder de legitimar o que o sujeito fala sobre um determinado objeto, mecanismo que opera como um “conjunto de regularidades internas” (BARONAS, 2011, p. 93), que administram os sentidos por meio da produção dos discursos.

Diante disso, o estudo do discurso demonstra como todas as (nossas) escolhas linguageiras são atravessadas por uma ideologia com a qual nos identificamos, e, pela qual, a todo momento, somos afetados. Além disso, é pertinente discutirmos as relações de interdiscursividade, tendo em vista que não há um discurso novo, uma fonte deste. Ao

compreendermos que os sentidos são construídos, tecidos por diversas vozes que ressoam em nossa memória, constatamos que tudo o que produzimos (discursivamente) tem sempre uma relação com um já discursivizado, um já-dito.

#### **1.1.4 Interdiscurso; memória; silenciamento e arquivo**

A partir da noção de que a produção dos discursos está sempre relacionada à interdiscursividade, compreendemos que, em um discurso, coabitam inúmeros outros. Quando um discurso está ligado a outro por vozes que se manifestam e que interferem em nossa interpretação, ocorre o que chamamos de interdiscursividade.

Nesse viés, nascem os conceitos de interdiscurso, pautado nas concepções de pré-construído, de Pêcheux, de heterogeneidade enunciativa, de Authier-Revuz, e nas noções de dialogismo e polifonia propostas por Mikhail Bakhtin.

Gregolin (2001, p. 18) expõe que “Pêcheux derivou a ideia de que o discurso se constitui a partir de um discurso já-lá”, de um saber que faz referência a um discurso pré-construído existente antes na memória e que se consolida no dizível, na fala. De tal modo, “algo fala, sempre antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1988, p.160-161), um dizer anterior que marca a possibilidade de irrupção de “novos” discursos. Logo, interdiscurso é um conjunto de enunciados que precedem a produção dos discursos: “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p. 33).

Como já explicitamos, é a relação com discursos anteriores que formam a interdiscursividade. Por exemplo, a representação de índio para um determinado sujeito que não tem proximidade com ou desconhece a realidade das comunidades será diversa àquela representação elaborada por um sujeito que convive com indígenas e conhece a realidade das comunidades. A representação que construímos sobre qualquer objeto é relativa à nossa posição de sujeito e às condições de produção que balizam tal discursividade.

Visto que a relação interdiscursiva ecoa em nosso (in)consciente, podemos inferir que é por meio dela que se constrói a memória discursiva. Essa é uma concepção muito rica, já que o objeto de nosso estudo é o discurso oficial e o discurso indígena e, concomitantemente, lidamos com o passado e o presente.

Antes de adentrarmos à noção de memória, um outro conceito de fundamental importância articulado por Foucault é o de arquivo. Entrelaçado aos conceitos de discurso, interdiscurso e formação discursiva, já discutidos, o arquivo constitui-se como um princípio

de enunciabilidade, isto é, o arquivo é que permite que os enunciados adquiram sentido. Na esteira de Foucault (2008, p. 143-144), arquivo é como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo”.

Em relação ao conceito de memória, frisamos, portanto, que saber como os discursos funcionam é “colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o novo”. (ORLANDI, 2009, p. 10).

Nessa junção, devemos pensar a memória discursiva como sendo um pano de fundo na produção discursiva, “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (ACHARD, 1999, p. 52). Em consonância com o dizer de Orlandi (2009), Baronas (2011, p. 103) explica que, para além do domínio da restituição, do resgate do fio de significância, a memória transcende essa perspectiva ao gerar esquecimentos, que “transformam e silenciam sentidos”, uma vez que, ao mesmo tempo em que tem o papel de significar, também age no sentido de apagar, de “(in)significar”.

No viés das significações e (in)significações, podemos destacar o silenciamento, princípio expressivo para os gestos de interpretação que empreendemos no capítulo III, já que analisamos um discurso proveniente do Estado, uma lei, juntamente com o discurso dos Kinikinau. O silêncio é constitutivo dos sentidos; tendo em vista que pressupõe falta, ruptura, é inerente à significação, ao fazer sentido.

O silêncio significa tudo aquilo que não cabe em palavras, tanto é que, ao estar em silêncio, o sujeito realiza um processo linguageiro, ainda que em pensamento. Esse mecanismo é caracterizado, sobretudo, pela falta, mas, em determinados momentos, esse silêncio, que é linguagem, pode exprimir o “excesso” (ORLANDI, 2007, p. 31). O silêncio, portanto, fala e dá indícios de sentidos que são excluídos, deixados à margem pelo sujeito.

A fim de pensar a latência dos sentidos, compreendemos que analisar o silêncio é desestabilizar os sentidos, pois é por meio do silêncio que emergem outros sentidos, que ganham significância no não dizer, na lacuna entre as palavras. Assim como há múltiplas palavras, também há múltiplos silêncios, discorre Orlandi (2007, p. 28). Nas palavras da autora “é o silêncio que torna possível o movimento da subjetividade em sua relação com o discurso estabelecido” (ORLANDI, 2007, p. 85), uma vez que esse gesto de silenciamento

promove um deslocamento de sentidos se considerarmos o que está dito, posto na materialidade linguística, no eixo do dizível, e o que não está. Ou seja: o silêncio ainda que seja acionado para escamotear, significa.

### 1.1.5 Heterogeneidade(s) enunciativa(s)<sup>4</sup>

Outra dimensão de dependência dos sentidos é a heterogeneidade enunciativa, discutida por Authier-Revuz (1998), imprescindível para a compreensão da constituição da incompletude do dizer e da construção da relação entre sujeito e linguagem.

Em virtude da opacidade da língua e da complexidade dos sentidos que dela emanam, e em consonância com os estudos de Bakhtin acerca do dialogismo, Authier-Revuz desenvolve a concepção de heterogeneidade enunciativa com base na relação entre sujeito e linguagem, palmilhando os elementos que a constituem.

Sendo essa relação inconsciente, os processos discursivos realizados pelo sujeito são perpassados pelo interdiscurso (memória) e fazem emergir, ao lançarmos o olhar para a exterioridade, a heterogeneidade do dizer, constituído por outros dizeres, outras vozes. Atravessado pela língua e pela história, o sujeito não tem controle sob a forma como os sentidos o afetam, deixando ecoar via intradiscurso, resquícios de sua heterogeneidade constitutiva por sua natureza fragmentada, cindida. Para Authier-Revuz (1998, p. 28):

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”.

As investigações da autora contemplam duas formas de heterogeneidades enunciativas imbricadas ao processo de produção do discurso: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade mostrada desdobra-se em marcada e não marcada. A heterogeneidade mostrada marcada é caracterizada pela presença de citações, aspas, discurso direto, glosas e uso do itálico. Ao utilizar esses artifícios, o sujeito tem por objetivo demarcar a sua fala em relação ao discurso do outro, promovendo uma cisão. Assim, “representam uma negociação” entre os dizeres (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 22).

Em contrapartida, o que caracteriza a heterogeneidade mostrada não marcada é a ausência de elementos explícitos, mas que se fazem presentes por meio de uma roupagem,

---

<sup>4</sup> Referência ao título do texto “Heterogeneidade(s) enunciativas(s)” (AUTHIER-REVUZ, 1998).

como a ironia e o discurso indireto livre. Essa segunda forma é consorciada a dizeres de outros, mas não demarca expressamente a “fronteira entre si e o outro” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 23). Para tanto, mesmo utilizando esses elementos para escamotear, o sentido é produzido. A heterogeneidade mostrada pode ser relacionada à intertextualidade, diz Maldidier (2003, p. 84).

Já a heterogeneidade constitutiva é caracterizada pelo processamento do discurso realizado a partir de um já-dito, de discursos anteriores. O sujeito, sendo clivado pelo inconsciente, não tem controle de tudo que diz e, em decorrência disso, o seu dizer mescla-se a outros, e a opacidade da língua, ao turvar os discursos, implica a produção de novos discursos. Maldidier (2003, p. 85) expõe que o discurso, na condição de sequência de enunciados, “só pode ser estudado se ele for posto em relação com o interdiscurso que o envolve”.

Estudar essa concepção permite-nos compreender a presença do outro no discurso e as negociações das formas linguísticas de que dispomos para a produção de um discurso. Authier-Revuz, posteriormente, não semeia essa divisão entre heterogeneidade constitutiva e mostrada; para a linguista, tudo é constitutivo na linguagem.

## **1.2 Processos identitários**

### **1.2.1 O sujeito entre línguas**

Ainda no escopo da AD, outra noção fundamental deve ser apresentada nesta pesquisa: a de língua e linguagem. Ressaltamos que a proposta aqui adotada é de problematizar a construção identitária dos Kinikinau, em consonância com as representações de escola e território que são construídas discursivamente em dois arquivos: no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), constituídas como um arquivo legal elaborado para legislar sobre a educação a ser oferecida às escolas nas comunidades indígenas, e o discurso dos próprios Kinikinau. À medida que buscamos analisar representações, torna-se pertinente discutirmos as noções de língua e linguagem.

Nesse sentido, buscamos apreender analiticamente como se dá a construção identitária dos Kinikinau, em território alheio, fato decorrente de um deslocamento diaspórico do Chaco Paraguai em 1850. Sem terras legalizadas, esse povo coabita a Aldeia São João junto dos Terenas e dos Kadiwéu, donos oficiais da Reserva Indígena.

Mediante a situação heterogênea de convivência e a miscelânea provocada por estarem em limite fronteiriço, é significativa a problematização dos processos identitários desses sujeitos, já que estão envolvidos por diferentes culturas, ambientes e, em especial, por estarem no entremeio de diversas línguas. Logo, apresentar as concepções de língua e de linguagem com as quais nos identificamos é de extrema importância, uma vez que essas concepções, além de divergirem conforme distintas lentes teóricas, nos influenciam no processo analítico. Ou seja, elas se constituem como uma base para o processo de análise do *corpus*.

Como na AD perpassamos a tríade língua, história e inconsciente, esclarecemos, neste subitem, a posição tomada em relação à representação de língua, à medida que, para essa teoria, como já explanamos, o histórico, o social, o ideológico e o próprio inconsciente manifestam-se via língua. E por considerarmos que a língua significa na relação com o social, entendemos que esse processo de significação não é homogêneo. Diante dessa percepção, aderimos à noção de língua na esteira de Bakhtin (2012) e estabelecemos um diálogo com as considerações de Aiub (2014), Coracini (2007) e Nardi (2005), pertinentes aos nossos objetivos e compatíveis com a orientação teórica aqui adotada.

Ao compartilhar o entendimento de língua como fato social, passível de transformações, nos desvinculamos dos dois níveis anteriores elaborados: a língua como expressão do pensamento e; como sistema, estrutura. Esses níveis e as teorias com as quais estão associados, de fato, não caberiam em nosso trabalho, visto que a nossa perspectiva é transdisciplinar, porque compreendemos o discurso como seu objeto e consideramos os elementos exteriores.

Bakhtin (2012), ao contrário dos teóricos estruturalistas, seleciona como objeto de estudo a linguagem em funcionamento pautada na interação, no dialogismo. Esse dialogismo proposto pelo filósofo corresponde ao diálogo entre sujeitos, momento em que a língua delinea sentidos e significações à medida que elementos exteriores são elencados a essa prática, como a história, a ideologia e tudo o que pode influenciar, positiva ou negativamente, o dizer.

Para o autor, é o fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da(s) enunciação(ões), que constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo seu princípio dialógico: em que a palavra constitui justamente o “*produto da interação* do locutor e do ouvinte”, pois “*toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro*” (BAKHTIN, 2012, p. 115). Com base nessa perspectiva, o sujeito faz uso da língua para agir no contexto social, já que língua e linguagem são concebidas como atividades interativas, como formas de ação social.

Assim, nas lentes bakhtinianas, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2012, p. 127). Isso nos faz refletir acerca das transformações da língua por meio do uso, do contato, com interferências do tempo, do espaço, de aspectos culturais, entre outros. Desse modo, a cada dia, a língua nos mostra sua complexidade, sua flexibilidade, e o quanto ela ainda tem de desconhecido por seu caráter móvel e efêmero. Ao mergulharmos, portanto, na teoria discursiva, deixamos de pensar a transparência da língua e, por conseguinte, nos desvencilhamos também da noção do sujeito como uno e da possibilidade total de controle de seu dizer.

Na visão da AD, a língua é heterogênea, sujeita a equívocos, por isso não é transparente: “não há relação direta entre o mundo e linguagem, entre palavra e coisa. A relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário” (ORLANDI, 2008, p. 34). Assim, ao revelar as marcas de sua constituição heterogênea, a língua desnuda aspectos como o contexto, o sujeito, as fissuras ideológicas e também a subjetividade do sujeito que a utiliza, visto que é um fator de singular identificação: o sujeito inscreve-se ao fazer uso da língua, pois “é somente submetendo-se à língua que se pode dizer/interpretar” (ORLANDI, 2008, p. 39). Há, então, um movimento contínuo: o sujeito, ao fazer uso da língua, modifica-a e, ao mesmo tempo, é modificado por ela, o que propicia a (des)(re)construção do sujeito.

Submersos na língua portuguesa, os Kinikinau encontram-se em uma situação de “con-fusão” de línguas (CORACINI, 2007, p. 45), em que digladiam a língua portuguesa, como a língua soberana, e a língua nativa do povo. A relação desses sujeitos com a língua portuguesa, ainda que seja caracterizada como língua materna (LM) pela comunidade, traz à reflexão a confluência no processo de identificação e, ao mesmo tempo, o ponto nodal, que é a identidade de um sujeito no fluxo das línguas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), segundo Aiub (2014), implica sempre um processo difícil, que nem sempre têm êxito. Em face da constituição do sujeito pela linguagem e de que enfrenta choques ao buscar apropriar-se de outra língua, o autor nos incita ao questionar “até que ponto a historicidade da língua materna pode afetar os processos identitários do sujeito?” (AIUB, 2014, p. 22).

Refletir sobre a construção identitária dos Kinikinau é um desafio porque os processos histórico-sociais pelos quais estão envolvidos esses sujeitos são bastante complexos. No momento em que está em jogo a relação entre línguas materna e estrangeira, é preciso considerar que, para que as palavras signifiquem, os sujeitos devem associar-se a

determinadas filiações histórico-sociais e, no caso dos Kinikinau, essa situação ocorre no dia a dia de maneira conflituosa. Falantes, em minoria, da língua nativa, os Kinikinau a concebem como segunda língua, enfrentando todas as dificuldades que surgem ao ensinar uma língua estrangeira, a Kinikinau, às crianças. Além disso, esse povo lida com a interferência, ou melhor, (con)vive com outras línguas no mesmo espaço: as línguas Terena e Kadiwéu, o que agrava o processo de transmissão da língua Kinikinau.

O sujeito, ao valer-se de uma língua estrangeira, tem a ilusão de dominá-la, porém o processo ocorre de maneira inversa, explica Aiub, pois a língua é que domina e (trans)forma o sujeito:

Aprender uma língua estrangeira é dar a possibilidade de uma luta intensa entre o que é familiar e o que é estranho, é abrir brechas para o distinto, o diferente, é perceber que há outros modos de dizer, outras formas de subjetivar-se, é dar lugar para a desconstrução daquele mundo logicamente estabilizado pela língua materna. (AIUB, 2014, p. 25).

Para o autor, o sujeito enfrenta um “processo de aprendizagem do estranho e o processo de estranhamento do familiar” (AIUB, 2014, p. 18), uma vez que a língua estrangeira (a forasteira) proverá deslocamentos, (des)(re)construção de determinadas representações e de sentidos estabilizados pela língua materna. Além disso, no entrelaçamento desta com a língua materna emergirão novas possibilidades de constituição da subjetividade. Desse modo, aprender “uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 227). Nessa visão, o sujeito é “reconfigurado pelo embate que o contato com a língua estrangeira causa” (AIUB, 2014, p. 22), e essa reconfiguração

[...] pode ser pensada como um abalo que o sujeito sofre ao entrar em contato com o estranho, com a estrangeiridade da língua estrangeira, mas não se trata de um abalo como um choque único, e sim de um abalo constante sobre as formas de ver um mundo previamente estabilizado pelo conforto da língua materna (AIUB, 2014, p. 123).

Essa reflexão vai ao encontro do que Kristeva (1994, p. 198) discute sobre as linguagens “estrangeiras” e os efeitos que essa incompreensão e estranheza causam nos sujeitos, em especial nas crianças que estão na fase inicial de contato. Nardi (2005) argumenta que o sujeito, ao estar entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), pode enfrentar, além do estranhamento e das (re)descobertas da memória sobre a sua própria língua materna, o distanciamento, a desidentificação com sua língua nativa, que se torna estranha. Os sentidos não se encontram mais na LM e o sujeito não se sente mais representado por ela, “é tornar

estranho para ele o que, antes, era intimamente familiar, transformando-o num estrangeiro na própria língua” (NARDI, 2005, p. 10-11).

Pensar um sujeito “entre-línguas” (CORACINI, 2007, p. 120) implica refletir como os sentidos são construídos por esse sujeito, já que a língua é um espaço em que os sentidos são contornados. Os mecanismos utilizados pelos sujeitos para que determinadas expressões signifiquem são fundamentais, tendo em vista que permitem desnudar o que há por trás das escolhas do sujeito e a sua relação com as línguas em contato.

Orlandi (2002, p. 233), ao discorrer sobre a relação entre a língua e a cultura, explica que tudo significará ao passar pela cultura, bem como os próprios ensinamentos dentro do ambiente de uma sala de aula, que, para um povo, podem fazer sentido, enquanto que para outros não, assim como, na maioria das vezes, nós, brancos<sup>5</sup>, não compreendemos determinadas ações e posicionamentos assumidos por comunidades indígenas, como, por exemplo, em relação ao meio ambiente. A autora é bastante categórica ao afirmar a importância da cultura e como ela lança luzes para o fazer sentido na relação com objetos específicos.

Nesse viés, a identificação é regida pela relação que o sujeito estabelece e pelas posições que ocupa. Cabe, portanto, ressaltarmos que a identidade, na condição de movimento contínuo, reverbera um “processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (CORACINI, 2003, p. 198).

Os processos de identificação, aos quais se refere à autora, ocorrem por meio do discurso, das práticas discursivas, remetendo-as às formações discursivas e aos interdiscursos que agenciam suas irrupções e seus sentidos. Tendo em vista que os Kinikinau são sujeitos “entre-línguas” (CORACINI, 2007) que vivem na fronteira, noção discutida no item 1.4, suas identidades serão construídas pelo olhar, pela representação que eles próprios fazem de si mesmo, porém com a implicação do olhar do outro, pois o outro nos constitui, nos atravessa.

Em consonância com esse processo de identificação emerge a identidade dos índios criada pelos brancos por meio do discurso homogeneizador das Diretrizes, uma vez que a lei, na condição de documento legal, é nacional, podendo, portanto, direcionar-se ao contexto Kinikinau.

No subitem a seguir, dedicamo-nos a discussão do processo identitário e dos elementos que dele decorrem, como identidade, hibridismo, cultura, fronteira e território, com base nos estudos culturalistas.

---

<sup>5</sup> A expressão foi adotada a partir da perspectiva de Hall (2005), pois, para o autor, “branco” engloba todos os sujeitos que não se autoidentificam indígenas.

### 1.2.2 O movimento de identificação

Discutir a questão da identidade implica argumentarmos sobre outros conceitos como, por exemplo, cultura, língua e contextos políticos e econômicos, uma vez que a noção de identidade sofreu significativos deslocamentos, migrando de uma tendência imutável e fixa, para uma mais fluida e dinâmica diante das novas perspectivas epistemológicas. Em razão das mudanças de ponto de vista, promovidas pelos estudos culturalistas, além de outras vertentes, a concepção de identidades, no plural, está abrindo novas possibilidades para se compreender o sujeito contemporâneo, envolvido no cenário moderno e tecnológico, no qual as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estabelece estão em constante (trans)(de)formação.

A princípio, Coracini (2007, p. 210) relaciona a construção da identidade com a questão da representação. Mas o que é representação? Essa noção é, para a autora, inerente às relações estabelecidas pelo sujeito com o outro, com o que lhe é exterior. Nas suas palavras, “[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (CORACINI, 2007, p. 240).

Ao encontro do entendimento de Coracini (2007), Hall (2013) diz que a representação é construída pelo simbólico e age na classificação das coisas e seres em relação ao mundo. Ela é o fruto de todas as relações que um determinado sujeito construiu com as coisas, com o mundo e, a partir disso, produziu significados. Nesse sentido, a representação é a produção dos sentidos em face das relações que o sujeito, em uma determinada posição sócio-histórica e ideológica, estabelece com o mundo e seus constituintes.

Pautando-nos nos estudos culturalistas, dedicamos esta seção às noções de identidade e hibridismo, fronteira e território, engendradas no processo identitário, com o objetivo de demonstrar a complexidade desses fundamentos no movimento relacional que constitui os processos identitários dos Kinikinau.

Compreender a identidade exige, antes de tudo, o conhecimento de elementos que estão coadunados a ela, como, por exemplo, a cultura. Interligada à identidade, a noção de cultura passou por deslocamentos com o avanço e desenvolvimento dos estudos culturalistas impulsionado pela ação globalizadora, assim como a concepção de diferença, fronteira e identidade. Os estudos acerca das noções de globalização e de suas influências nos discursos sobre a cultura tornaram-se uma das “inquietações mais relevantes nos debates das Ciências Humanas nas últimas décadas” (DIAS, 2011, p. 3-4).

Nesse viés, a noção de cultura nos permite compreender a unidade humana na diversidade de suas formas de vida. Cuche (1999) explica que esse conceito não é objetivo e estável, mas suscetível a nuances de acordo com as perspectivas dos sujeitos que o utilizam. Para o autor, “cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte [...] que influi sobre o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 45).

Como não vivemos sob a navalha de uma única cultura, mas (con)vivemos com o multiculturalismo, mesmo porque “nossas sociedades se interconectaram globalmente e tornaram-se culturalmente inter-relacionadas” (CASTELLS, 2010, p. 19), entendemos que a cultura é processo em constante transformação, ação e mobilidade, diferenciando-se da tradicional acepção.

Canclini (2015) explica que, em virtude das transformações sociais, não se pode pensar em cultura pura, à medida que o movimento globalizador, como afirmou Castells (2010) anteriormente, tem nos aproximado, nos inter-relacionado com o mundo, e, diante disso, as culturas hoje são perpassadas pelo “processo de hibridização”, um movimento de encontro entre as diferenças e de constituição de novos sujeitos. (CANCLINI, 2015, p. 23).

Com isso, o estudioso argentino salienta que as culturas pós-modernas “são de fronteiras”, resultantes do intercâmbio com o outro, e decorrentes dos deslocamentos de objetos simbólicos (CANCLINI, 2015, p. 348). As culturas hoje se encontram mescladas, dialogam, de modo que, vivemos em um espaço-tempo de hibridização cultural.

Os deslocamentos e as rupturas nas concepções de identidade, cultura e fronteira são oriundos do processo de hibridização, que, na esteira de Kern (2011, p. 55), referem-se a um termo revigorado pelo historiador Peter Burke no livro *Hibridização cultural*. De acordo com a autora, referendando Burke (2010), a hibridização não é um estado e sim um processo, tal como o entrelaçamento de bens simbólicos, que, para o autor pode ser analisado por dois prismas: um positivo e um negativo. O primeiro torna-se positivo, pois implica a criatividade de inovar por meio da junção e (trans)formação das culturas, enquanto o segundo é negativo, já que descortina a “perda de tradições regionais e de raízes locais” (BURKE apud KERN, 2011, p. 57). Posto isso, Canclini (2015, p. 26-27) estabelece um diálogo com o autor, ao conferir à noção de hibridização o caráter de um fenômeno de “interseção e transação”.

Diante disso, não existe uma definição de identidade; o que há são processos identitários inclusos em um determinado contexto, em relação a algo que está em jogo, assim, a identidade latino-americana sempre foi uma construção híbrida, por estar em constante diálogo e contato com diversas culturas. Em suas palavras, a hibridização concerne a

“processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. 19). Canclini (2015, p. 29) compreende que a palavra “hibridização” contempla melhor esses processos do que os termos “sincretismo, mestiçagem ou criouliização”.

O termo “hibridização” refere-se ao processo de entrelaçar culturas e sujeitos em um único gesto: ser. Ser brasileiro, ser índio, ser boliviano ou ser paraguaio. A hibridização é algo que se sente, que atravessa o sujeito. “Ambivalente” e incômoda, surge em um clima de disputa: “este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate” (BHABHA, 2007, p. 268).

Segundo Hall (2005, p. 69), o fenômeno globalizador tem provocado o declínio das identidades que até então eram consideradas “fixas e estáveis”. Promovendo o surgimento de identidades articuladas pela hibridização, impulsionadas pelo advento da globalização, caracterizada como um complexo movimento de mudança que integra as nações, diminui as fronteiras e conecta os sujeitos.

Como afirmamos no início do subitem, o fenômeno da globalização contribui para o deslocamento das identidades culturais. Esse fenômeno, a partir da década de 1950, tomou maiores proporções e gerou uma onda de transformações no cenário político, econômico e social, desestabilizando concepções tidas como norteadoras aos sujeitos. Houve, portanto, uma significativa transformação em toda a esfera pública, propiciando mudanças nos elementos da sociedade, promovendo uma convergência entre culturas e formas de viver. As identidades que, por tanto tempo, foram consideradas “coerentes e inteiras”, estão enfraquecendo (HALL, 2005, p. 50).

Faz-se pertinente discutirmos os processos identitários em razão do contexto histórico que circunda os sujeitos e que entraram em colapso com a modernidade, conduzindo o sujeito a um estado de incertezas, abreviando as relações e fazendo emergir novas identidades. Woodward (2013, p. 08) diz que “a identidade é relacional”: ela depende da outra (identidade) para ser construída, depende do diferente, do que lhe falta, mas que se encontra constituindo o outro. É a condição de incompletude que permite sua existência, pois é essa condição que fomenta novas identificações e que permite que o processo identitário se consolide.

Comprendemos, assim, que, para a existência da identidade Kinikinau, é fundamental que outras identidades coexistam, como a Terena, a Kadiwéu, a Guarani e a Branca, porque é na relação com elas, no choque das diferenças, que a identidade se constitui. Uma vez que ela

mobiliza o diferente, incorporando-o, mas não de forma passiva, o processo de incorporação produz novos elementos, sugestiona a transformação.

No caso dos Kinikinau, ao afirmarem *eu sou da etnia Kinikinau*, eles buscam reafirmar sua identidade que foi considerada “extinta” nas décadas de 1960 e 1970, como se houvesse uma identidade fixa, mas, ao mesmo tempo, têm a consciência de que estão em um novo momento e não são mais os índios do passado. Isso é evidente na afirmação de que *nós não pode fica parado*. O gesto discursivo em questão ratifica a identidade Kinikinau do passado, e exprime a busca de reconstruí-la no presente, mas sempre com o foco no futuro, nas realizações.

A ideologia da pós-modernidade é a busca de homogeneização, universalização da sociedade, com o objetivo de unificar os grupos, mas esse episódio, em contrapartida, acendeu em grupos marginalizados a repulsa ao tratamento recebido pelo Estado e estes logo se rebelaram contra o sistema. Hoje, o que vivenciamos, na maioria das vezes via mídia, é uma luta acirrada para demarcar as diferenças; digo diferenças, no plural, por reconhecer as diferenças na diferença.

Na perspectiva de Hall (2005), a identidade é, concebendo-a sempre num movimento contínuo, sendo “preenchida a partir de nosso exterior”, pela relação com o outro, um processo de “identificação” (HALL, 2005, p. 39). Nesse mesmo viés, Orlandi (2002, p. 234-235) compreende que

A identidade é um movimento na história [...] nos processos identitários é necessário atentar à afirmação da identidade em sua inserção social [...] é necessário deixar um espaço de elaboração [...] é preciso elaborar um espaço para que o índio trabalhe seus processos identitários de modo politicamente significado. Isso quer dizer que, na perspectiva discursiva, a identidade resulta de processos e estes são de ordem do simbólico, do social e do político, no modo como são praticados na história, com suas causas e consequências.

Compreender a noção de identidade e seu significado na “sociedade em rede” é determinante. Castells (2010) menciona como uma identidade, que é fonte de significado e experiência de um povo, é construída. As identidades “constituem fontes de significados para os autores sociais, por eles organizados e constituídas por meio de um processo de individuação” (CASTELLS, 2010, p. 23). Produzidas no seio das relações de poder, as identidades têm três formas de serem originadas e construídas:

*Identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação

aos atores sociais; *Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade; *Identidade de projeto*: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. (CASTELLS, 2010, p. 24)

As três formas de identidade propostas pelo autor podem ser deslocadas para o nosso trabalho de análise, à medida que lançamos o olhar para os Kinikinau, povo estigmatizado e marginalizado pela sociedade hegemônica, que produz discursos atravessados por estratégias de poder à guisa de resistência. E como “onde há poder, há resistência”, conforme afirma Foucault (1999, p. 48), traçamos um paralelo entre as identidades: a legitimadora, investida pela instituição escola e também pelo arquivo legal das Diretrizes que constituem nosso *corpus*; a identidade de resistência, em face dos discursos dos próprios indígenas em busca de reconhecimento e garantia de seus direitos em lei; e a identidade de projeto, em virtude da presença e da utilização das novas tecnologias, assim como toda forma de comunicação, pelos indígenas, como um meio de divulgação de suas lutas. Essas identidades, assim como explica Castells (2010, p. 24), podem transformar-se umas nas outras.

Woodward (2013, p. 9) completa o pensamento do autor ao dizer que “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. A diferença é, nesse aspecto, o que marca a exclusão, como nos expõe o dizer do SP1: *eu sou Kinikinau*. Essa assertiva gera outros efeitos de sentido: além de classificar a etnia a que pertence o sujeito, ela corrobora a problemática da diferença, pois, sendo Kinikinau, o sujeito não pode pertencer a outra etnia, a etnia Terena, por exemplo, como, equivocadamente ou não, foram registrados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e pela Fundação Nacional do Índio (Funai), conforme narram os sujeitos 1 e 2, em entrevistas concedidas às pesquisadoras em setembro de 2015.

A identidade também é marcada por meio de símbolos, explica Woodward (2013, p. 9-10), o que nos permite afirmar que tudo o que o sujeito utiliza, tanto objetos como a própria linguagem, o identifica e o singulariza em meio à diversidade, à multiplicidade. Para além de objetos e símbolos, a língua é um forte aspecto identitário.

Vale ressaltar que o sentimento de pertença atravessa todos esses elementos e não necessariamente se faz presente em concomitância. Isso significa que, ainda que o indígena não compartilhe dos saberes acerca das danças e das pinturas, ou não tenha o conhecimento da língua de seu povo ou não more na comunidade, o sentimento se faz presente, inscrito em seu corpo e em sua memória.

Autores como Coracini (2007), Hall (2013), Bhabha (2007), Canclini (2015), Bauman (2005) entre outros, contribuem com os estudos sobre a identidade, como buscamos mostrar no decorrer do subitem, suscitando reflexões sobre princípios fundamentais para o estudo que propomos. Puxamos, portanto, os fios pertinentes para tecermos nossas interpretações.

Entendemos a identidade, sobretudo, pelas lentes do sociólogo Bauman (2005, p. 17-8), uma vez que ele corrobora que tanto o pertencimento quanto a identidade não são sólidos; pelo contrário “são negociáveis e revogáveis”. O sujeito e todas as coisas no mundo são fluidas e móveis, e assim, como a identidade não há nada determinado, tudo está em movimento. O autor atribui à noção de identidade a complexidade de um quebra-cabeça, com peças conflitantes e que nunca se completam, visto que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMAN, 2005, p. 60).

Atravessados pela modernidade, os sujeitos se veem em constante necessidade de atualização, de tornar-se outro para acompanhar as mudanças aceleradas no mundo, a atualização das informações em tempo real no mundo inteiro, e assim não ficar desconectados. Em meio à era da informatividade e do encurtamento das relações, Augé (2006, p. 103) cunha o termo “sobremodernidade”. Para o autor, hoje o contexto é planetário, de modo que não podemos mais pensar em sujeitos singulares, fechados em seus territórios e culturas, já que o trânsito se torna necessário para a sobrevivência, possibilitando sua visibilidade, e a de outro sobre si, em espaços globais.

A partir do exposto, acrescentamos que os índios Kinikinau, interpelados por inúmeros fenômenos, como a diáspora, a ação das novas tecnologias e o (con)viver entre línguas e entre culturas, tornam-se cada vez mais híbridos e “deslocados” (BAUMAN, 2005, p. 18-19). Ainda que se sintam fora de seu lugar, os Kinikinau buscam, no entanto, ancorar-se em objetos, memórias e em sonhos para ressignificar o espaço em que vivem e para ressignificar a si mesmos como um gesto de resistência.

O movimento de transitar entre diferentes territórios, culturas, línguas e saberes provoca nesses indígenas uma miscelânea de processos identificatórios, já que as fronteiras entre os indígenas e brancos não estão mais rígidas como no passado, pois a própria modernidade as sucumbiu. Com base nisso, a identidade ou o processo de sua construção desvela aspectos que estão imbricados em razão do constante conflito, proporcionando ao sujeito diversos deslocamentos e (des)construções, visto que após esse trânsito ele nunca é o mesmo: ele incorpora, de forma conflitante, o que está a sua volta, transformando-se em face de suas ideologias e também do que lhe falta. Com isso, por estar em relação com o outro,

com o diferente, com o que lhe causa estranhamento, o sujeito é atravessado pelo “processo agonístico” (BHABHA, 2007).

Nessa esteira de transitoriedade, a concepção de fronteira torna-se relevante em nossas discussões, à medida que transfigura realidades, promove e ressignifica sentidos nos gestos interpretativos que empreendemos. Assim, buscamos fazer, na sequência, algumas ponderações acerca desse conceito.

### **1.3 Fronteira: diálogos e dissonâncias**

Lugar de divisão? De conflito? Um entre-lugar? Considerando que delimitar o que é fronteira traz à reflexão a multiplicidade da própria linguagem, torna-se pertinente termos sobriedade ao utilizar o termo, pois dúvidas, cerceamentos semânticos ou equívocos podem surgir. Na fronteira, as palavras tornam-se insuficientes para descrever sua dinâmica.

Tendo em vista que a noção de fronteira pode ser cambiável e que a interpretação varia a partir da perspectiva teórica a que o sujeito se associa, basear-nos-emos em autores como Raffestin (1993; 2005), que compartilha das ciências geográficas, e Anzaldúa (2005), Canclini (2015) e Bhabha (2007), inscritos na perspectiva dos estudos culturalistas. Apesar de contemplarem perspectivas teóricas diferentes, todos tecem significativas explicações sobre fronteira.

Algumas das concepções mais recorrentes do conceito de fronteira veiculadas na sociedade podem ser encontradas, em estado de dicionário, com as designações de “linha divisória entre duas regiões, estados, países; divisa; limiar.” (BECHARA, 2011, p. 659). A partir dessas acepções, observamos o quanto é densa a palavra fronteira e o quão problemática a intenção de defini-la pode tornar-se.

Cabe a nós, já que a fronteira se presentifica no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), no discurso dos Kinikinau, no ambiente da sala de aula, e não apenas no espaço geográfico, adentrarmos nesse campo com o objetivo de compreender como a fronteira é articulada, que espaço é esse e que implicações ele pode gerar aos sujeitos. É relevante essa discussão também em razão da localização da aldeia São João, ao estabelecer limite territorial fronteiriço com o Paraguai, a oeste, noroeste e ao Sul; ao leste, com o município de Bodoquena; a sudoeste, Bonito e a Noroeste, Corumbá.

Apresentando marcas de uma constituição heterogênea, a fronteira oportuniza um profícuo processo identitário aos sujeitos, posto que vivem “entre-línguas” (CORACINI,

2007), entre culturas. Na esteira dos estudos culturalistas e pós-coloniais, a fronteira é uma constante na construção identitária, à medida que é concebida como um movimento de “natureza porosa” (NOLASCO, 2013, p. 67). Esse movimento desconstrói dualidades e erige uma consciência transformadora, uma “nova consciência” (ANZALDÚA, 2005, p. 707), que está fortemente vinculada à ideia de sobrevivência, já que a sobrevivência irá depender da capacidade de adaptação e transformação do sujeito-fronteira. Assim, a fronteira gera situações de contato, promove a transculturação, o movimento entre culturas, tradições, territórios e línguas, e o sujeito que atravessa e é atravessado por essa(s) fronteira(s) é perpassado e constituído por “culturas híbridas” (CANCLINI, 2015).

Pensar a fronteira traz questões mais particulares que a demarcação e o limite territorial. Emergem, desse pensar, relações de poder que, latentes, são instituídas pelo sujeito com o “lugar” a partir de suas necessidades e objetivos. Segundo Haesbaert et al (2005, p. 95), a zona de fronteira “aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica um espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas”.

A partir da perspectiva geográfica, compreendemos que a noção de fronteira não se associa apenas à questão geográfica, física, da porção de espaço. A dimensão atribuída à fronteira ultrapassa a limítrofe concepção de linha de separação e, com isso, Raffestin (2005, p. 11), argumenta que a fronteira é “também, porque mais do que um fato geográfico e um fato social, a fronteira é um fato biológico incrustado no hipotálamo [...] a fronteira é também biosocial: ela delimita um ‘para cá’ e outro ‘para lá’, um ‘antes’ e um ‘depois’, com um limite marcado e uma área de segurança”. Concebendo-a como zona de fricção, de aproximação e de conflito, Santos (1994, p. 49) completa o pensamento do geógrafo ao argumentar que “a zona fronteira é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam”. Lugar de movências, a fronteira é, portanto, multifacetada.

Retomando o que discutimos nos itens anteriores, compreendemos que não existem identidades fixas; elas mudam, transfiguram-se conforme as condições de produção em que o sujeito está imerso. Não há, portanto, fontes puras; tudo está condicionado a um processo de fusão, fluxos crescentes entre o que Canclini (2015, p. 17) vai denominar de “pares organizadores de conflito”, as chamadas dicotomias como norte-sul, tradição-modernidade, local-global.

A globalização e seus fluxos transformadores diminuíram, portanto, as fronteiras, as linhas separatistas, mas a hegemonia estadista precisa mantê-las como aparato de poder.

Porém, como forma de resistência, afirma Nolasco (2013, p. 39), é necessário nos desvencilharmos das dualidades (Norte x Sul – Centro x Margem) e aderirmos ao olhar crítico subalternista, fronteiriço por natureza, pois somente com essa guinada de perspectiva é que poderemos abrir nossas mentes para compreender o que é a fronteira.

Na esteira de Nolasco (2013, p. 89) pensar a fronteira a partir do lócus geohistórico da fronteira é fundamental porque se produz conhecimentos da/na própria fronteira, com suas especificidades fronteiriças, dissonante de quando se pensa a fronteira nos grandes centros hegemônicos. Para falar da fronteira, é preciso estar na fronteira, tê-la atravessada em seu corpo.

Mignolo (2003), autor pós-colonialista, ao explicar sobre questões de colonialidade e subalternidade que perpassam o campo da fronteira, estabelece um diálogo com os autores mencionados ao concordar sobre o desenvolvimento de uma episteme fronteiriça, um saber cunhado no movimento específico fronteiriço. Conforme o autor, a efervescência do “pensamento liminar” é crucial, visto que ele oportuniza diálogos vindos dos próprios lugares subalternos, marginalizados pela sociedade hegemônica. Em razão de um deslocamento, esse novo pensamento “oferece novos horizontes críticos em face das limitações às críticas internas às cosmologias hegemônicas, tais como marxismo e desconstrutivismo” (MIGNOLO, 2003, p. 101).

Uma nova forma de pensar a fronteira também é proposta por Anzaldúa (2005, p. 706): uma episteme fronteiriça à qual ela denomina “nova consciência mestiça”. A consciência mestiça, conforme a autora, provoca um ruptura cultural, territorial e linguística, que gera uma transformação no sujeito, nas suas concepções, quebrando, dessa forma, paradigmas cristalizados por saberes coloniais.

Nas lentes de Bhabha (2007), as fronteiras da modernidade são problemáticas porque estão relacionadas a tempo e espaço numa visão ainda reducionista. Para se compreender a fronteira, é preciso ir além dessas dicotomias superficiais que apenas remetem à fronteira como uma separação do espaço físico. O autor acrescenta que a fronteira nunca deve ser pensada como simples espaço de trânsito, de passagem.

A fronteira não pode ser compreendida como um lugar “sem dono”. Isso porque, ainda que ela seja de ninguém, os sujeitos que vivem tanto do lado de cá quanto do lado de lá usufruem dela. Sem a inscrição de uma propriedade, ela torna-se de todos. Dessa forma, as relações e o trânsito por ela caracterizam-se tanto pelas circunstâncias de harmonia quanto de conflito. Essa ambivalência é a condição de sua existência.

É fundamental problematizarmos a fronteira como um entremeio, uma fissura entre territórios, entre culturas, entre línguas que constitui o sujeito, o espaço em que o sujeito se torna outro. No caso dos Kinikinau, a fronteira está em todo lugar; ela passa pelo corpo, desestabiliza a ideia fixa de um ser único, ela se mostra na (con) fusão entre os povos, nas especificidades que se fazem presentes na diferença. O fronteiriço é o híbrido, aquele que faz nascer em si a articulação ambivalente entre dois espaços.

É nesse mesmo sentido que Bhabha tece suas considerações acerca da noção de fronteira e sua importância no contexto pós-moderno. Para ele, a fronteira atua como o espaço para articulações ambivalentes:

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. [...] É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: “Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2007, p. 23-24).

Nas palavras do estudioso, tudo que é produzido na articulação das diferenças culturais configura um entre-lugar, um espaço de fronteira, e, a partir disso, o autor pensa acerca do hibridismo cultural. Ele destaca, no entanto, que esse entre-lugar suscita fluxos e também conflitos, não podendo ser lido como local pacífico de amistosas trocas. É preciso considerar a ambivalência que o configura, bem como as implicações de cunho identitário que o contato com o outro produz. Conforme o autor, “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade [...] desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso”. (BHABHA, 2007, p. 21).

Com foco, em especial, nas discussões de Anzaldúa (2005) e Bhabha (2007), entendemos que a fronteira nasce da necessidade humana: primeiro, como uma ação político-hegemônica de princípio globalizador, para excluir e segregar; e, segundo, com um gesto de resistência, a fim de ressignificá-la, onde, desse modo, a fronteira se constitui como um lugar de trocas, de interação e de mobilidade sócio-política e econômica, cultural e linguística. É significativo dizer que a fronteira, com sua face porosa, dando abertura à produção de identidades, à hibridização e à recondução das práticas do sujeito, antes de segregar, ela une,

uma vez que, para que haja o conflito e a repulsa, é necessária a aproximação, o contato e o diálogo, ainda que conflituosos.

#### **1.4 Território: poder e resistência**

Neste trabalho, a noção de território se estabelece como essencial, uma vez que acompanhamos as lutas travadas pelas comunidades indígenas com o Estado em busca do reconhecimento e da demarcação de seus territórios de origem. Essas lutas decorrem das diferentes posições ocupadas pelos sujeitos e das ideologias que compartilham, junto às divergentes representações que constroem do objeto território.

No viés da geografia, o território é formado a partir de uma produção no espaço, de relações que o sujeito, ou o grupo estabelece com o lugar por meio da apropriação, como explica Claval (1999, p. 8). A própria representação de território é construída socialmente, condicionando aos sujeitos a construção de suas identificações a partir da relação com seus territórios. O autor frisa que essas relações “não são somente materiais, são também de ordem simbólica [...] Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham”. (CLAVAL, 1999, p. 11).

O fato de os Kinikinau estarem hoje sem suas terras tradicionais é resultante do incessante processo de expansão, imbricado ao capitalismo e ao poderio latifundiário. E, com isso, os espaços vão sendo transformados em territórios pelas relações de apropriação. Logo compreendemos que essa apropriação é consolidada por circuitos de poder, em que o território, constituído socialmente, torna-se cenário de luta, de conflito e disputa pela dominação. Assim, “essa produção de territórios se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional”. (RAFFESTIN, 1993, p. 152-153)

Em virtude da questão relacional, ressaltamos a representação de terra para o indígena, erigida sob diferentes circunstâncias. Logo, o indígena edifica seu espaço na perspectiva de que

A terra não é e não pode ser objeto de propriedade individual. De fato, a noção de propriedade privada da terra não existe nas sociedades indígenas. [...] Embora o produto do trabalho pudesse ser individual, ou, melhor dizendo, familiar, o acesso aos recursos era coletivo. [...] A terra e seus recursos sempre pertenceram às comunidades que os utilizam [...]. (RAMOS, 1986, p. 13-16).

Em face desse cenário, entendemos que o território está associado à construção identitária dos sujeitos, e que, além de um papel de provedor de matéria, o território detém o papel de provedor de identidades. Assim, um nível de importância social é atribuído às comunidades indígenas, não compreendido, na maioria das vezes, por aquele que não compartilha de sua cultura. Little (2002, p. 4) explica que todas as transformações territoriais ocorridas no Brasil estão atreladas ao expansionismo territorial, “já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que residem aí”.

No caso dos Kinikinau, que não possuem um território próprio e legalizado, a construção da identidade se dá sem esses referentes espaciais reais, ou seja, o território de origem é cultivado por meio da memória coletiva, como uma promessa, uma forma de manter viva a relação com suas terras de origem e, por conseguinte, com o seu próprio povo. A memória coletiva é que subsidia a (re)construção do território ancestral, pois “na raiz da perspectiva do território está a percepção de nós” (MALDI, 1997, p. 187). Na percepção da mesma autora, o território é uma

representação coletiva, uma ordenação primeva do espaço. A transformação do espaço (categoria) em território é um fenômeno de representação através do qual os grupos humanos constroem sua relação com a materialidade, num ponto em que a natureza e a cultura se fundem. A noção de território sem dúvida é formada através do dado imediato da materialidade, mas esse é apenas um componente, já que todas as demais representações sobre o território são abstratas. (MALDI, 1997, p. 186).

Como se trata de um povo em situação de diáspora, a noção de território torna-se mais contundente, à medida que os sujeitos desejam sentir-se pertencentes ao lugar que vivem. A reconstrução do referente "lar", na perspectiva Kinikinau, abarca a complexidade das novas formas de territorializar o espaço, um movimento que contempla outras maneiras de se relacionar com a terra, com o ambiente em que se está vivendo. Little (2002, p. 3) explica que “territorialidade” é caracterizada como “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-o assim em seu ‘território’”.

Raffestin (1993, p.144) trata com lentes alternativas as noções de espaço e território: “a primeira está referindo-se à ‘prisão original’, enquanto a segunda, a noção de território, é descrita como a prisão que os homens constroem para si [...]. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é espaço. É uma produção a partir do espaço”. Nesse sentido, o

espaço é territorializado pelos sujeitos por meio de jogos relacionais, por inscrições simbólicas e, sobretudo, com base na premissa do poder.

Em consonância com esse movimento de territorialização, emergem os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, com base nos apontamentos de Haesbaert, dos quais compartilhamos. Esses conceitos surgem das práticas sociais e territoriais e da própria correspondência dos sujeitos ou grupo com o espaço em questão.

A noção de desterritorialização está associada ao “processo dito moderno de desenraizamento dos indivíduos em relação ao seu território” (HAESBAERT, 1997, p. 258), uma vez que um determinado grupo é coagido a deixar suas terras, oprimido pela hegemonia social. Ao encontro do que afirma o autor, Vargas (2003) explica que o processo de desterritorialização que acomete a sociedade indígena impulsiona o surgimento de um novo movimento, que culmina no processo de reterritorialização.

Compreendido como processo cíclico, a desterritorialização remete ao deslocamento de um grupo de suas terras tradicionais envolvido, na maioria dos casos, por circunstâncias de opressão e violência. Como consequência dessa ação, o grupo é levado a buscar um novo espaço para territorializar-se, ou seja, fixar suas casas, aplicar no espaço suas práticas culturais e promover uma nova (re)significação do ambiente territorial.

O processo de desterritorialização dos Kinikinau ocorreu com a imposição para saírem do território do Chaco Paraguaio, por volta de 1850. Posteriormente, esse grupo se reorganizou em busca de um novo ambiente e territorializou os espaços de Agaxi e Albuquerque, respectivamente, na década de 1930, tornando-os seus lugares, territórios Kinikinau. A perseguição dos grandes fazendeiros implicou, entretanto, a expulsão dos Kinikinau desses territórios, o que resultou em um novo processo de desterritorialização. Após a destituição de suas terras, os Kinikinau novamente se reergueram e, hoje, lutam para reaver suas terras, em Agaxi/Albuquerque, ratificadas pelo grupo como sendo suas terras tradicionais.

É fundamental ressaltarmos que, em razão do movimento diaspórico, algumas famílias se alojaram no território de Agaxi e outras em Albuquerque. Atualmente, a comunidade Kinikinau residente na Reserva Indígena Kadiwéu reconhece como terras tradicionais as de Albuquerque, em razão de a maior parte do povo ter vivido naquelas terras antes de se dispersarem.

Ao percorrer as experiências históricas desse povo, podemos compreender que os Kinikinau, diante da expulsão de suas terras, buscam, em terras Kadiwéu, um novo começo, um fôlego para (re)construir seu território. A luta para legitimar suas terras ainda não está

consoada a um processo jurídico, entretanto o povo busca esse respaldo para agilizar o reconhecimento de seu território e, sobretudo, a sua demarcação. O povo sabe, porém, que é somente o território de origem, o território de seus ancestrais, que permitirá a manutenção de suas identidades, ainda que híbridas, de seus costumes e práticas tradicionais e, em especial, da língua Kinikinau: língua que, atualmente, está em estado de morte, em decorrência do baixo número de falantes, do intenso contato e interferências de outras línguas, além de outros fatores atrelados à globalização.

Os próprios movimentos de retomada realizados pelos indígenas, explica Oliveira (2015, p. 80), “representam o ápice da condição imposta pelo impasse jurídico acerca da propriedade da terra”. Segundo o autor, isso desconstrói a representação de índio consoada a discursos colonizados, e aponta para um indígena sintonizado com as transformações sociais e políticas da sociedade que o circunda.

Diante do exposto, trazemos à reflexão, no capítulo seguinte, as condições de produção, o contexto histórico do povo Kinikinau, que enreda suas discursividades, junto às condições de produção do discurso do documento oficial. Ambas permitirão construir uma compreensão mais abrangente dos fatos que ensejaram a sua história e a produção de determinados discursos.

Assim, buscamos descortinar, desde a era do Chaco Paraguaio até os dias atuais, aspectos que direcionem nossas interpretações, elaboradas no capítulo III, por meio das análises dos processos de identificação dos Kinikinau, junto às representações de escola e território trazidas pelo documento oficial e pelo discurso do povo. Dedicamos também o próximo capítulo às questões metodológicas e procedimentais que favoreceram o desenvolvimento da pesquisa.

**CAPÍTULO II**  
**ENTRE A “EXTINÇÃO” E O “RENASCER”: O POVO KINIKINAU**

Para compreendermos os sentidos que emergem dos discursos hoje, é necessário lançarmos o olhar para os discursos de ontem, discursos históricos, uma vez que todo discurso é produzido no seio de discursos outros. Devemos, assim, historicizá-lo para que signifique.

A história é, na esteira de Orlandi (2009), um importante elemento no entendimento da singularidade dos enunciados, tendo em vista que o mesmo enunciado pode ser repetido inúmeras vezes, mas nunca atuando nos mesmos espaços de sentidos. Desse modo, o que buscamos são as condições de produção, o “contexto imediato” em que um discurso surge, pois, conforme a própria perspectiva da AD, o sujeito é construído na história, ele é história (ORLANDI, 2009, p. 30).

Essas ponderações permitem-nos dizer que as condições de produção são fundamentais à medida que condicionam os sentidos do que é dito à posição ocupada pelo sujeito e ao momento sócio-histórico, ou seja, a data e o local de onde se originam os dizeres. Isso nos faz refletir acerca da história dos índios, imersa em revoluções e conflitos que, em muitos momentos, foram silenciados pela sociedade hegemônica com o objetivo de invisibilizar as comunidades indígenas. Essas comunidades resistem, no entanto, desde 1500 às imposições e aos extermínios provocados pela chegada dos estrangeiros.

Para delinear o histórico do grupo, baseamo-nos em autores das Ciências Sociais, como Azanha (2005), Castro (2010), Cardoso de Oliveira (1976), Ribeiro (1977) e Taunay (1948), e, na área de Desenvolvimento Sustentável, em Souza (2009; 2012). Ainda que os autores Azanha (2005) e Cardoso de Oliveira (1976) tenham desenvolvido trabalhos direcionados aos Terena, trazem significativas contribuições sobre a travessia dos Chané-Guaná da região do Chaco ao território brasileiro.

Conforme as narrativas dos autores, o contato entre índios e portugueses foi a primeira abertura ao processo de civilização, já que, valendo-se da ingenuidade dos indígenas, esses estrangeiros investiam em ofertas de objetos pelos quais os índios demonstravam interesse. Essas “negociações” eram realizadas, principalmente, com o intuito de estabelecer uma relação de confiabilidade para que as terras fossem exploradas e os índios convertidos à civilização ou ao cristianismo e para que pudessem servir os estrangeiros de alguma forma, assim como nos relata a principal fonte histórica sobre o “descobrimento” do Brasil, a carta redigida por Pero Vaz de Caminha, em primeiro de maio de 1500, para D. Manuel I, o então rei de Portugal.

Tal situação descortina as transformações que ocorreram gradativamente nas comunidades indígenas sob a contingência dos portugueses com propósitos muito bem definidos e a disposição de mecanismos articuladores para alcançá-los. As relações que antes

estavam baseadas em “negociações” passaram a ser conflituosas. É significativo refletirmos que, em decorrência da colonização e das relações de poder tecidas pela sociedade hegemônica, os povos indígenas foram postos às margens porque não estavam nos padrões das sociedades coloniais.

Nesse viés histórico, lançando mão desses acontecimentos que são fundamentais para a compreensão das relações posteriormente estabelecidas pelos indígenas, buscamos, neste capítulo, abordar questões históricas concernentes ao povo Kinikinau para buscar as significações de seus discursos na atualidade.

A seguir, discutimos as condições de produção, as circunstâncias que ensejam os discursos dos Kinikinau, tendo em vista que nossos objetivos são compreender a construção da identidade desses sujeitos e analisar as representações que estes, junto ao discurso do documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, têm de escola e de território. Em razão desses objetivos, expomos, no primeiro momento, o histórico do povo Kinikinau desde a residência no Gran Chaco até os dias de hoje.

Nos fios da história, estão a implantação das escolas e da Educação Escolar Indígena abordadas com o intuito de (re)construir seus papéis desde as missões, trazendo à tona as legislações relacionadas e as conjunturas de sua atuação nas comunidades indígenas, em especial na comunidade Kinikinau de Porto Murinho.

Em seguida, apresentamos o item pertinente à metodologia e à coleta de dados, com o objetivo de elucidar as ações que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa e que propiciaram às pesquisadoras a realização das entrevistas, cujos recortes são analisados no capítulo posterior.

## **2.1 Pelos caminhos da história**

Nascemos em um país rico em diversidade étnica, cultural e linguística, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 216 comunidades (MORI, 2010). Em meio a tantas narrativas sobre os povos, relações assimétricas e conflituosas, buscamos relatar a história dos Kinikinau que, apesar de terem sofrido os efeitos de um alegado “desaparecimento”, nutriram-se dessa circunstância e hoje se levantam para lutar por seus direitos.

### 2.1.1 A era chaquenha

Nativos da região do Gran Chaco<sup>6</sup>, popularmente chamado de Chaco Paraguai, os índios Kinikinau, remanescentes da nação Chané-Guaná ou Guaná-Txané, como optam alguns estudiosos, compartilham de um histórico de lutas e subjugação, bem como todas as comunidades indígenas de nosso país. E, sem estudos precisos acerca de sua trajetória até as terras brasileiras, buscamos, pautando-nos nos resquícios históricos, (re)construir os caminhos trilhados por esse povo.

A busca de relatos que nos permitissem reconstituir o percurso dos Kinikinau desde a era chaquenha é árdua, considerando que os autores da época, ao narrarem sobre os Chané-Guaná, não faziam distinção entre seus subgrupos. Desse modo, encontramos dificuldades em filtrar informações específicas acerca desse povo, já que este é um subgrupo dos Chané-Guaná e, com isso, a sua história mescla-se à história dos outros grupos.

Garcia (2008, p. 23) relata que “até o final do século XIX, as fontes se referem aos Guaná”, de maneira geral, com algumas menções às subtribos, mas isso muda a partir do início do século XX, momento em que os documentos reportam-se quase exclusivamente aos Terena, maior grupo Guaná sobrevivente ao conflito da Tríplice Aliança. Observamos, com isso, que os Kinikinau, e veremos mais adiante os motivos, são, de certa maneira, esquecidos nesse período. As primeiras informações que dispomos dos índios Chané-Guaná estão datadas do século XVI, com base nos registros de missionários, historiadores e viajantes que apontavam a presença dos indígenas na região.

Referendando Métraux, o pioneiro em reunir registros sobre os povos residentes no Chaco, Cardoso de Oliveira (1976, p. 24) explica que os representantes Aruak estariam divididos em dois grupos: os Chané, a oeste, ao longo dos Andes, e os Guaná, sendo as subtribos existentes na bacia do Paraguai. Atentando para essa descrição, podemos atribuir o “desaparecimento” dos Kinikinau nos registros históricos a essa confusão durante as designações. O grupo ao norte do Chaco, os Chané, sofria dominação violenta por parte dos Chiriguano (Tupi-Guarani), enquanto o outro grupo localizado no alto Paraguai, os Guaná, eram avassalados pelos Mbayá-Guaicuru, “não por meio da violência, e sim por simbiose”, diz Carvalho (2002, p. 467).

Dados nos permitem inferir que somente no século XIX houve uma distinção mais significativa quanto aos subgrupos dos Chané-Guaná, entre eles os Terena, Kinikinau,

---

<sup>6</sup> O Gran Chaco ou Chaco Paraguai é uma região com cerca de 700 mil quilômetros, que se estende pelos territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil.

Exoaladi e Laiana. Vale ressaltar que essas especificidades foram registradas nos documentos da Província de Mato Grosso, “principalmente sobre a localização de suas aldeias; a quantidade de pessoas em cada uma delas e algumas descrições no que se refere aos aspectos culturais relevantes a cada um” (BOLZAN, 2014, p.8)

Como observamos, a história dos Kinikinau está associada a dos outros grupos Chané-Guaná, preconizando uma confusão durante as identificações. E em busca de esclarecimentos nas denominações do grupo, baseando-se em um documento datado de 1847, em que o primeiro Diretor Geral de Índios da Província do Mato Grosso, Joaquim Alves Ferreira, faz a descrição dos Guaná como:

7- Guaná – As quatro tribos de que se compõem esta nação (Terena, Kinikinao, Echoaladi e Laiana) pouco ou nada diferem entre si quanto ao modo de existência; seus costumes são mansos e pacíficos e hospitaleiros; vivem reunidos em aldeias mais ou menos populosas e muitos deles se ajustam para serviços de toda espécie em diversos pontos da Província e mormente para a navegação fluvial. Sustentam-se da caça e da pesca, mas principalmente da carne de vaca e os produtos da sua lavoura. (...) Fiam, tecem e tingem o algodão e a lã do que fazem ótimas redes, panos, cintos e suspensórios e quase todos entendem o nosso idioma estão em estado de se curar de sua educação intelectual e religiosa.

Da tribo que conserva o nome de Guaná, há uma aldeia junto à Freguesia de Albuquerque e outra na margem do rio Cuiabá.

8- Guaná Kinikinao: em número de perto de oitocentos, vivem em uma outra aldeia de Mato Grande distante três léguas do poente de Albuquerque; existe outra aldeia de duzentos indivíduos nas mediações de Miranda.

9- Guaná Terenas: vivem aldeados nas mediações do Presídio de Miranda.

10- Guaná Laianas: habitam também na vizinhança do mesmo presídio. (COUTO, 2005, p. 27)

Os registros do Chaco iniciam-se no século XVI, a partir da conquista dos europeus na região do rio da Prata. Nesse contexto, Castro (2010, p. 76-77) assegura que o “contato dos Chané-Guaná com o mundo ocidental ocorreu entre 1521 e 1526”, quando Aleixo Garcia cruzou para o território chaquenho. Azanha (2005) afirma que é possível deduzir, em razão de suas alianças, que tais sociedades habitavam a região do Chaco há pelo menos cinco séculos. Essa região despertou interesse entre os espanhóis, conforme Carvalho (2002), por estar localizada em posição que facilitaria o acesso às terras peruanas, cobiçadas por eles em decorrência de sua fertilidade e da presença de riquezas naturais.

A antiga Albuquerque, região onde está localizado o Município de Corumbá, foi palco de grande concentração de índios Guaná a partir do século XVIII. Segundo Garcia (2008), o viajante Francis Castelnau (1949) percorreu sobre a divisão e localização desses índios naquela determinada conjuntura, relatando que os Guaná, em sua grande maioria, residiam perto de Albuquerque; os Terena e os Laiana, nas proximidades de Miranda, dos quais são

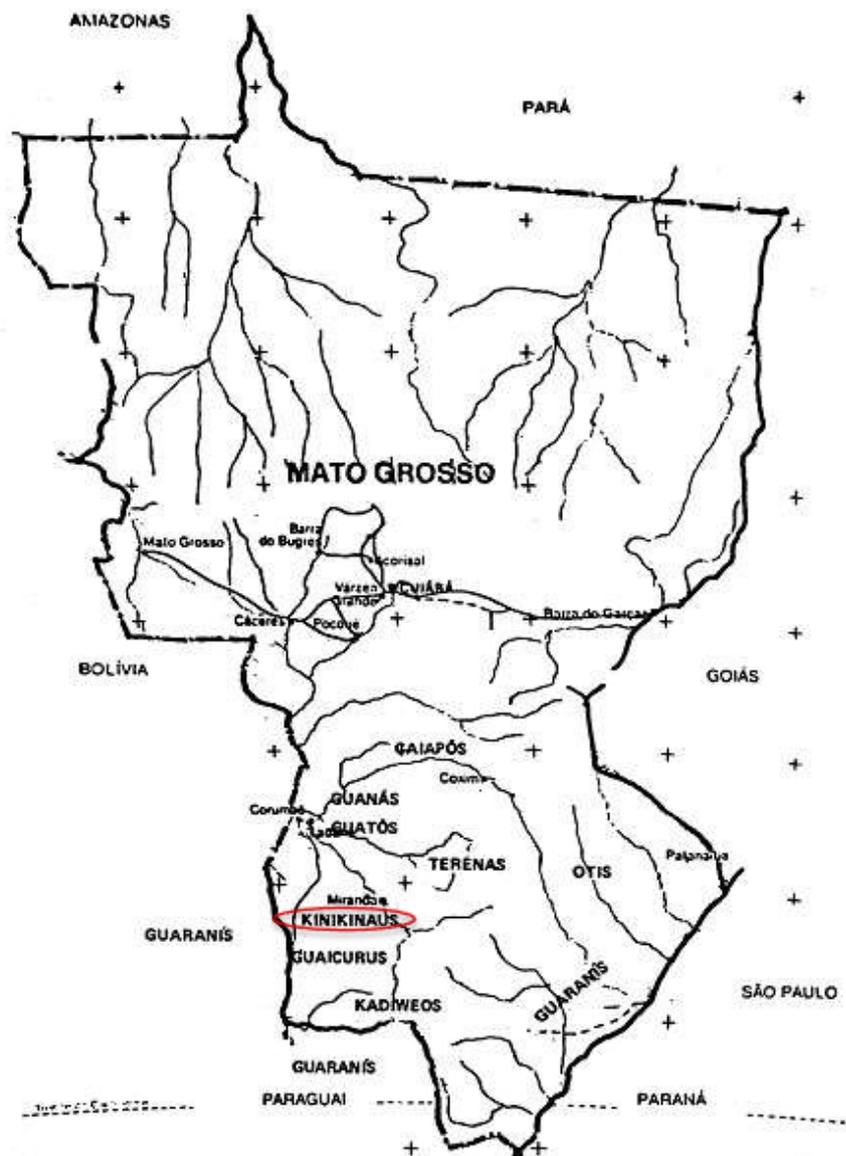
destacadas as habilidades agrícolas; e, por fim, os Kinikinau, nas proximidades de Miranda e Albuquerque, tendo esta última localidade sido visitada pelo referido viajante.

Visto, portanto, que os Chané-Guaná mantinham estreitos vínculos com outros grupos, na maioria das vezes perpassados por conflitos em razão das divergências culturais, esse grupo se fortaleceu diante das incompatibilidades e lutas contra os estrangeiros, por meio de alianças, buscando a sobrevivência. (CASTRO, 2010).

Diante desse cenário, a história nos ilumina: verificamos que, por muitos anos, e até os dias atuais, seus subgrupos estabelecem alianças com outros povos no intuito de se fortalecerem e de se protegerem de possíveis perseguições. Essas alianças eram, no entanto, também instituídas pelo voraz interesse em objetos e conhecimentos trazidos pelos europeus.

Podemos, pois, constatar por meio de leituras e da convivência com os Kinikinau, que essa tendência associativa é uma carga histórica trazida pelo povo desde a época do Gran Chaco. Isso torna mais compreensível a proximidade com outros povos indígenas, como, por exemplo, os Terena, pertencentes ao mesmo tronco linguístico Aruak, e com os Kadiwéu, remanescentes Mbayá-Guaicuru.

Em meados do século XVIII, a nação Guaná “representava 30% de toda a população indígena do Chaco” (CASTRO, 2010, p. 133), e, conforme observamos no mapa a seguir, os canais de contato estabelecidos pelas comunidades no estado de Mato Grosso, motivados pelas alianças a fim de manter relações amistosas, começaram a se direcionar às terras luso-brasileiras.



**FIGURA 01:** Localização dos grupos indígenas no Mato Grosso.  
**FONTE:** Sganzerla (1992, p. 65)

Relatos históricos nos permitem afirmar que, por volta de 1770, muitos povos indígenas migraram para a margem esquerda do rio Paraguai, como os Mbayá-Guaicuru, cujos representantes são os Kadiwéu, e os próprios Chané-Guaná, entre eles os Terena e os Kinikinau. No alto Paraguai, fundaram alguns presídios e vilas militares voltados à defesa e à consolidação dos novos limites do Estado Colonial. Nos limiares fronteiriços com o Paraguai, região entre os municípios de Miranda e Corumbá, no pantanal sul-mato-grossense, grupos de indígenas Mbayá e Guaná instalaram-se no século XVIII, passando a estabelecer um tipo de relação voltada predominantemente para a troca de mercadorias e para a prestação de serviços à população local.

Entre os Mbayá-Guaicuru e os Chané-Guaná, essa relação tornou-se sólida, pois, naquele período, apesar de os Guaná estarem em maior número, eram os Guaicuru quem possuía maior habilidade com trocas e eram chamados de índios guerreiros, por usarem o cavalo durante os ataques a outras comunidades. Nesse viés, a proximidade com esse grupo seria proveitosa para os Guaná, da mesma forma que foi significativa para os Mbayá-Guaicuru, já que os Guaná possuíam grandes habilidades com roças e produção agrícola.

Compreender os aspectos que englobam as relações e alianças estabelecidas pelos Mbayá-Guaicuru e os Chané-Guaná significa entender todas as circunstâncias que baliza(ra)m a história desses grupos. Construída na diferença, a proximidade entre os dois povos tornou-se favorável, visando à formação de uma nova aliança, o que permitiu a sobrevivência de ambos, sobretudo dos Chané-Guaná.

Cardoso de Oliveira (1976, p. 26), importante antropólogo do repertório histórico dos Chané-Guaná, diz que os Kinikinau, junto aos Terena, Laiana e Exoaladi, atravessaram o rio Paraguai em ondas sucessivas em meados do século XVIII, por volta de 1850, num grupo de cerca de um mil integrantes. O autor relata a submissão dos Guaná aos Mbayá-Guaicuru, tecida desde a primeira metade do século XVI, em que os Guaná, portanto, já seriam “vassalos ou súditos dos Mbayá”. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 31).

A ligação entre os Guaná e os Guaicuru era perpassada por uma diferente ressonância, já que os Guaná, apesar de serem apontados como servos dos Guaicurus, desejavam que o grupo os visitasse para que trouxessem, como regalias aos serviços prestados, “facas, machados e outras utilidades fornecidas pelos espanhóis e portugueses” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 33).

Ainda que possa parecer uma relação de submissão, ela é tecida em bases estratégicas. Azara (1990) relata a forma como os Guaná se sobressaiam comparados a outros povos da região, cujas habilidades eram atribuídas aos “sinais de civilização”, como, por exemplo, na construção de casas, na criação de animais e no cultivo da terra.

Acentuamos que havia uma hegemonia Guaicuru desde os tempos pré-colombianos sobre os Guaná, mas existia, sobretudo, uma aliança, por meio da qual os Guaná dispunham da proteção dos índios cavaleiros contra possíveis ataques de inimigos. Azanha (2005, p. 105) corrobora essa informação à medida que expõe as complexidades dessa aliança, alicerçada, em especial, em casamentos interétnicos, embora também contemplassem o comércio, visto que os Guaná ocupavam a posição de fornecedores alimentícios e de mulheres, enquanto os Guaicuru forneciam proteção e instrumentos.

A propósito, essa relação de reciprocidade demonstrou tamanha fusão entre os povos, que, de acordo com Cardoso de Oliveira (1976, p. 35), levou o cronista João Severino da Fonseca a registrar palavras do idioma Mbayá como se fossem Kinikinau. Segundo Serra (1845, p. 208), os “Uaicurus sempre errantes e atrozmente guerreiros” causaram inúmeros estragos às comunidades Guaná, o que as fez pedir paz e permitir a submissão, de certa forma.

No decorrer do tempo, com o estabelecimento das fortificações militares e missões religiosas na região, os Guaná se desvincilharam da associação aos Guaicuru e passaram a articular novas redes de interação com os forasteiros. A iminência da Guerra da Tríplice Aliança propiciou a ação colaborativa destes, que permitiram a permanência dos Guaná em território protegido, com a condição de oferta de suprimentos alimentícios. Nesse sentido, a relação de simbiose, antes articulada pelos Mbayá-Guaicuru, foi transferida para os colonizadores, como relata Ribeiro (1977, p. 82). Posto isso, o autor ratifica que as novas incursões dos Guaná os conduziram às terras de Corumbá, a cerca de 230 km do município de Miranda, onde está concentrada a maior população Terena do país.

Inquietações referentes aos caminhos percorridos por esses povos têm suas origens, em especial, a partir da Guerra do Paraguai ou da Tríplice Aliança, ocorrida no período de 1864 a 1870, momento de devastação das comunidades indígenas, que os conduziu a buscar refúgios em regiões de difícil acesso.

A Guerra do Paraguai é caracterizada como um divisor de águas na história, em razão de suas consequências às sociedades brasileira e paraguaia e, principalmente, as indígenas. Na esteira de Castro (2010, p. 242), esse conflito “tornou-se outra referência a partir da qual os Kinikinau se fizeram percebidos”, pois eles foram “um dos primeiros grupos indígenas a se envolver diretamente, sendo atingidos tanto no aldeamento de Albuquerque quanto no de Miranda”.

De acordo com as narrativas históricas, os povos que habitavam a fronteira Brasil-Paraguai foram convocados a integrar a guarda nacional. Os conflitos na Bacia Platina decorrentes das questões de fronteira e de navegação no Rio Paraguai, atrelados à ocupação brasileira no Uruguai, foram os elementos para a eclosão da guerra.

O fim desse conflito não significou que a harmonia ou a paz iria estabelecer-se na região. Pelo contrário, após a guerra, a situação desse grupo foi terminantemente transformada: o conflito fez que eles se deslocassem, e, ao retornarem depararam com suas terras invadidas, esclarecem os antropólogos Oliveira e Pereira (2012, p. 218-219). Tendo suas terras usurpadas e espoliadas pelos fazendeiros e posseiros, o grupo viu-se, portanto, obrigado a trabalhar nas fazendas em regime de semiescravidão, que se estendeu até a metade

do século XX, quando Rondon iniciou a demarcação das Reservas e abriu à sociedade a real situação das comunidades indígenas.

No âmbito dos movimentos de (des)ocupação, Cardoso de Oliveira (1976, p. 60) relata a passagem de Rondon durante a instalação das linhas telegráficas, destacando que o oficial observou que a passagem das linhas cruzou a antiga aldeia dos Kinikinau e mostrou como o povo foi expulso de suas terras e as condições em que se encontravam à época.

Impedidos de retornar ao seu território, os Guaná se dispersaram em busca de novos lugares para ocupar e para se (re)estabelecer. Como resultado, muitas comunidades foram submetidas a trabalho escravo; outras foram dizimadas, tanto pelos conflitos quanto pelas doenças e epidemias trazidas pelo branco. Centenas de pessoas morreram.

A partir disso, várias famílias passaram a viver isoladas, enquanto outras, na busca de sobrevivência em meio às disputas de terra, mesclaram-se a diferentes comunidades. Ainda sob as penúrias da guerra, as comunidades indígenas, em especial os Guaná, travaram outra batalha: após o conflito, houve uma intensa ocupação das terras na região sul do estado de Mato Grosso por parte dos fazendeiros e criadores de gado. Com isso, os índios eram “expulsos ou eliminados”, expõe Souza (2008, p. 30).

Não há informações exatas sobre o que de fato ocorreu no período pós-guerra; dispomos apenas de informações indicando a dispersão dos povos Guaná e a busca de novas terras. A incidência do desaparecimento desses povos foi, entretanto, um resultado da guerra, e, nessa perspectiva, os povos que habitavam a região de Aquidauana, Miranda, Dourados, Nioaque e Corumbá sofreram com a chamada “crônica do desaparecimento”, uma forma de colapso nas comunidades, como enfatizou Monteiro (1995, p. 233).

Sofrendo constantes perseguições, os Kinikinau eram obrigados a deslocarem-se continuamente, o que provocou a dispersão de inúmeras famílias. Muitos índios, com medo, começaram a se autoidentificar como de outras etnias, em especial a Terena, já que essa comunidade era uma das mais numerosas e pertencia ao mesmo grupo e à mesma família linguística, a Aruak. Cabe ressaltar que tais características foram fundamentais na aglutinação dos Kinikinau aos Terena, fator considerado por muitos autores como a condição da sobrevivência do povo.

É fundamental esclarecermos que, diferente do que a história aponta, a fuga Kinikinau das terras de Miranda não foi impulsionada somente pelas perseguições. Durante uma entrevista concedida a estas pesquisadoras em 11 de outubro de 2013, SP1 relatou que as doenças também motivaram a sua saída e a de sua família do local. Ele afirma ainda que sua

família já tinha um novo território em vista, a Aldeia São João, pois nessa aldeia residiam alguns Kinikinau.

Nesse período, os Kinikinau teriam sido orientados pelo chefe do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Nicolau Horta Barbosa, a se dirigirem a um local denominado Corvelo, cujas terras foram requeridas por seus “proprietários” algum tempo depois de a comunidade ter construído suas casas e plantado suas roças. Diante dessa circunstância, o SPI interveio e orientou-os, mais uma vez, a procurar a Reserva Indígena Kadiwéu. Assim, no dia 13 de junho de 1940, duas famílias, aproximadamente 12 pessoas, chegaram à Aldeia São João, que à época era desabitada, afirmam Silva e Souza (2003, p. 151).

O processo pelo qual passaram os Kinikinau, sobretudo no que concerne à perda do território em Albuquerque e Miranda, conduziu esse povo a uma nova conjuntura social. Tendo tecido uma relação mais mítica que econômica com o território, os Kinikinau perderam suas terras tradicionais para frentes capitalistas, o que os motivou a lutar e se (re)estabelecer em outras terras, pois, como a etnia não mais possuía uma base territorial - que, como discutimos anteriormente, é o espaço de identificação e construção do coletivo de um povo - novas relações começaram a ser estruturadas com base nas condições “atuais”. Por isso, no caso desse grupo, essas perdas ultrapassaram a ordem material, envolvendo-os em um pseudodesaparecimento e na “tarefa histórica de reiniciar a sua própria e difícil reconstrução, enquanto formação socioíndigena cuja reafirmação hoje se assiste” (CASTRO, 2010, p. 246).

Ao dizermos que se trata de um pseudodesaparecimento, buscamos trazer à reflexão a questão da política do silêncio, que abarca duas situações fundamentais para se compreender a atitude do povo. Os Kinikinau, ao se autoidentificarem pertencentes a outra etnia, faziam-no com a finalidade de se proteger, sobreviver, ao mesmo tempo em que eram “obrigados” pelo outro a “desaparecer”, impondo, com isso, a adoção, por parte do grupo, de uma política do silêncio.

Na perspectiva de sucessivas mudanças e de associação a outras etnias os Kinikinau foram-se adaptando, incorporando determinados aspectos e promovendo uma vivência pacífica e harmoniosa, em especial, entre/com os Terena. Com o passar do tempo os registros acerca desse povo tornaram-se, no entanto, cada vez mais escassos e nas décadas de 1960 e 1970 foram “apagados” da história.

Muitas foram as afirmações de que os Kinikinau haviam sido extintos em decorrência dos conflitos e da expansão latifundiária, contudo foram renomados pesquisadores como, Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, que tiveram a maior parcela de responsabilidade nesse processo ao ratificarem o desaparecimento desse povo com convicção.

Citamos, por exemplo, o trecho em que Cardoso de Oliveira (1976, p. 21) afirma que os Terena são “os únicos remanescentes indígenas das populações tribais”.

A dita “extinção” nas décadas de 1960 e 1970 foi principiada na década de 1930, com os estudos de Lévy-Strauss (apud GARCIA, 2008, p. 23), ao afirmar que “esses indígenas eram os últimos representantes dos Guaná” e que habitavam as circunvizinhanças da cidade de Miranda, onde os visitou.

O grupo, como já mencionado, enfrentando as dificuldades de estar fora de suas terras, deparou com delicada situação: viver nas terras daqueles que por décadas o oprimiram e hostilizaram, os Kadiwéu. Orientados pelo SPI, os remanescentes Guaná estabeleceram-se na Aldeia São João, no ano de 1940, onde residem até os dias de hoje.

Tal situação, engendrada por fatos sobre os quais discorreremos até o momento, instiga-nos a compreender como a relação entre os remanescentes Guaná e Guaicuru é construída, tendo em vista que, desde a era chaquenha, com histórico permeado por conflitos, esses povos viviam em desarmonia em razão dos contrastes culturais. Logo, pensar a história e o percurso trilhado pelos Guaná faz-nos refletir acerca da tomada de posição motivada pelas disputas de terras, que alcançam, na atualidade, níveis elevados de condicionantes de conflitos.

Feitas as considerações sobre a Guerra da Tríplice Aliança e a jornada do grupo Kinikinau a Reserva Indígena Kadiwéu, procuramos, no item seguinte, amearhar elementos que permitam compreender a atual condição do povo Kinikinau em terras alheias, apontando questões relacionadas ao território e à escola como mecanismo de resistência.

### **2.1.2 Aldeia São João: entre o passado e o presente**

Com a dispersão dos territórios, em Agaxi, próximo a Miranda, e Albuquerque, atual município de Corumbá, os Kinikinau saíram à procura de outras localidades no intuito de estabelecer suas casas e plantações devastadas pela guerra. Um grupo recebeu orientações do chefe do SPI para buscar abrigo em terras Kadiwéu, como explicado anteriormente, porém a permanência Kinikinau em terras Kadiwéu foi negociada, como expõe o relato do Kadiwéu Martinho da Silva:

Esse São João, Aldeia de São João, já vem há muito tempo essa história aí. Esses Terena vem sendo aliado com os Kadiwéu, sempre vivendo subordinado, os Kinikinau subordinados aos Kadiwéu. Não podia fugir porque eles tinham uma tarefa a fazer com ele, então trouxeram eles. Eles escolheram um lugar como de agricultura e coisa e tal. O único, o recurso mais próximo que eles mesmos acharam de tocar um recurso de agricultura, no caso, uma lavourinha que eles fazem, é aqui para o lado do Posto

Indígena de São João [...] Então eles, os patrícios disseram: — Então vocês ficam aqui [...] aqui é o canto da nossa área, aqui qualquer coisa, qualquer irregularidade que vocês vêem, procurem nos localizar, nos avisar o que está acontecendo. Agora vocês têm obrigação, planta milho, arroz, feijão, tudo o que se dá aqui vocês planta, e nós vamos comercializar entre nós mesmos, lá pelo rio Paraguai, por aí, tudo o que conseguirmos entregamos aqui [...] Nós vamos negociando, isso aí, vocês ficam como vigilante nosso, como ponto de segurança nosso. Aí toparam, onde existe o PI<sup>7</sup> São João. (SIQUEIRA JR.,1993, p. 130-131):

Suspenso por uma situação de coerção criada pelo órgão indigenista e sem ter para onde ir, o grupo aceitou o acordo, fixou-se e construiu suas moradias aspirando a um futuro de dignidade. O que o grupo não poderia imaginar é que, com o passar dos anos, os Kadiwéu revelassem sua face hostil novamente, e a relação que no início apresentava certo respeito, apesar das imposições para a permanência deles, progrediria para um conflito veemente.

Conflito tão atroz quanto a guerra vivenciada anos atrás, uma vez que o enfrentamento na aldeia ocorre silenciosamente, caracterizado por uma “harmonia conflituosa”. Carvalho (2013, p. 43) apresenta essa expressão para caracterizar a relação Kinikinau-Kadiwéu, já que os remanescentes Guaicuru e donos das terras “têm dificuldade para aceitar a presença das outras duas etnias, em especial os Kinikinau, que, além de serem maioria em número de pessoas, têm sob sua responsabilidade a escola, principal espaço social da aldeia”. A autora ressalta que o uso das aspas no termo “harmonia” expressa essa metáfora, à medida que o contexto é de tensão em relação ao espaço e ao território, sobretudo.

A Aldeia São João é o atual “refúgio” Kinikinau instituído pelo SPI. Couto (2005, p. 31) ressalta que a ação do órgão indigenista de conduzir o grupo junto dos Kadiwéu era uma estratégia política, ao passo que colocar os Kinikinau naquelas terras resolveria a situação de ambas as partes: “já que os Kadiwéu tinham uma grande área demarcada os Kinikinau ocupando uma parte, auxiliariam na proteção dos limites da Reserva Indígena Kadiwéu, e ao mesmo tempo, facilitaria ao SPI, proteger os Kinikinau, embora estes continuariam sem terra própria”.

Assim, nas lentes de Silva e Souza (2003), baseando-se nos relatos de Leôncio Anastácio<sup>8</sup>, a aldeia era desabitada até a chegada dos Kinikinau em 14 de junho de 1940. Nesse processo, o fato de a aldeia estar desabitada àquela época e os Kinikinau terem oferecido seus cuidados à terra, por orientação do SPI, delinea o sentimento de pertencimento do povo àquele lugar, o que é inadmissível para os Kadiwéu.

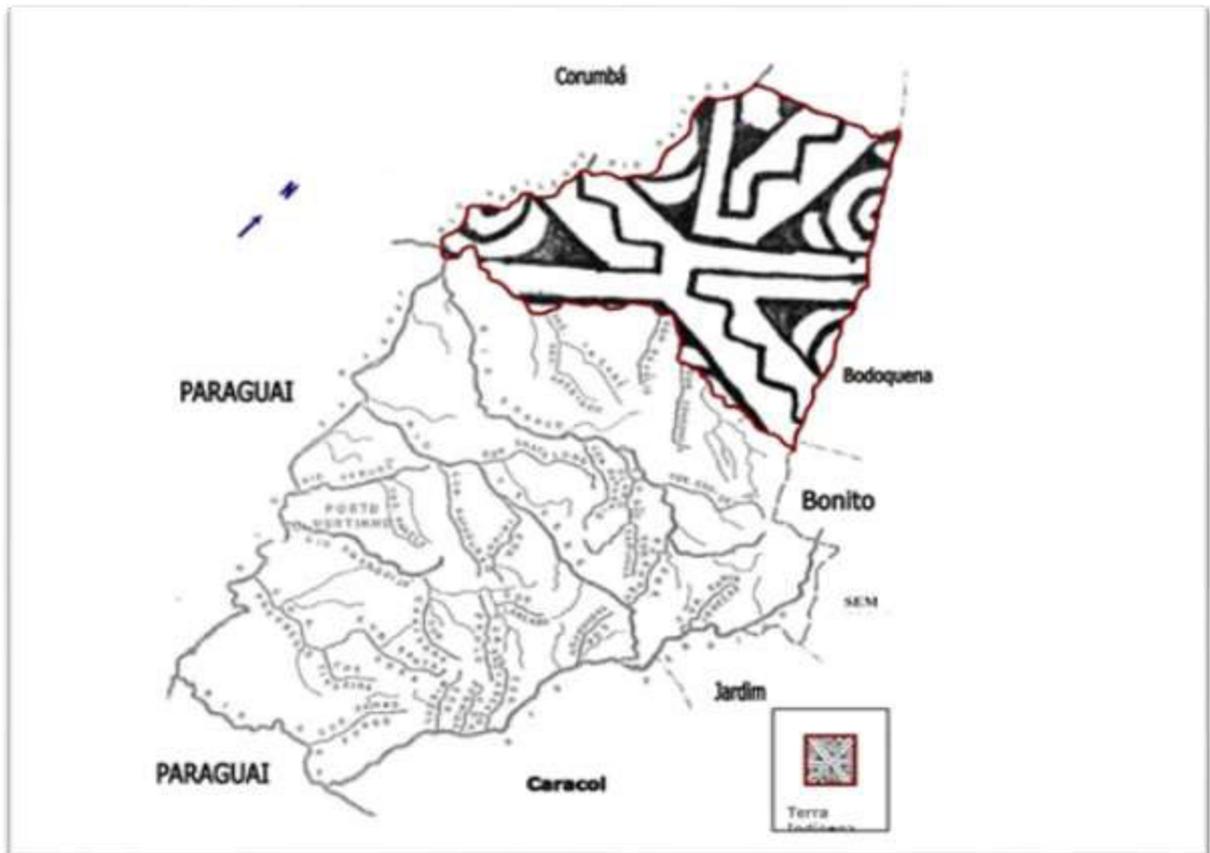
---

<sup>7</sup> Posto Indígena.

<sup>8</sup> Leôncio Anastácio foi considerado um dos fundadores da Aldeia São João.

Nos dias de hoje, a maioria dos Kinikinau reside na Aldeia São João, localizada na serra da Bodoquena, território sob jurisdição do município de Porto Murtinho/MS. No que concerne à chegada à aldeia, Taunay (1948, p. 268) frisa que “foram os Kinikinau os primeiros que subiram a Serra de Maracaju, pelo lado, aliás, mais íngreme e se estabeleceram na belíssima chapada que coroa aquela serra”.

A Reserva Indígena Kadiwéu possui “538.536 hectares, representa 88% das áreas indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul” (COUTO, 2005, p. 25), e está localizada ao sul dos limites do município de Porto Murtinho, em região de relevo montanhoso que constitui a Serra de Bodoquena, comportando a maior população Kinikinau, que coabita com os Kadiwéu e os Terena. Estabelece limite territorial fronteiriço com o Paraguai a oeste, noroeste e sul; ao leste, tem como limite o município de Bodoquena; a sudoeste, Bonito, e a Noroeste, Corumbá. O solo da Terra Indígena Kadiwéu (TIK), na região da Aldeia São João, é rochoso, mas, em alguns trechos, é bastante fértil ao plantio de roças. As três etnias: Kinikinau, Kadiwéu e Terena residentes na reserva vivem da caça, pesca, plantio de roças (ainda preservam o costume da roça de toco), criação de gado e de ações sociais desenvolvidas pelo Governo Federal, como cestas básicas, bolsas família, entre outras. As mulheres Kinikinau fabricam e vendem cerâmicas conhecidas internacionalmente, assim como as mulheres Kadiwéu, cujos desenhos ilustram o mapa de localização geográfica da TIK, em Porto Murtinho/MS, como apresentamos a seguir:



**FIGURA 02:** Reserva Indígena Kadiwéu no município de Porto Murtinho.  
**FONTE:** José Luiz de Souza/UFMG (2004 apud Castro 2010, p. 139).

No ano de 2008, a população estava estimada em 180 índios Kinikinau residindo na Aldeia São João (SOUZA, 2008, p. 12), contudo os dados do Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas Povos do Pantanal comprovaram que, em 2012, a população de índios Kinikinau era de 110 integrantes<sup>9</sup>. “Há, ainda, quatro famílias que migraram da Aldeia São João por decorrência de atritos com os Kadiwéu e residem na Terra Indígena de Cachoeirinha, no Assentamento ‘Mãe Terra’, em Miranda, junto com os Terena.” (SANTOS, 2014, p. 48). Desde a época do Gran Chaco, a relação entre os Kinikinau e os Terena sempre foi amistosa. Essa informação foi ratificada por SA ao afirmar que *com os Terena até que nois combina*.

O número populacional referente ao ano de 2014, de acordo com os sujeitos pesquisados em 2015, não apresenta grandes mudanças, pois a população continua sendo estimada em cerca de 100 membros. A dificuldade em contabilizar a população Kinikinau na aldeia deve-se à ausência de uma ação efetiva da Funai. Mais que isso, esta é imperativa por causa do baixo número, estimado pelos próprios Kinikinau, de índios da etnia.

<sup>9</sup> Dados coletados junto aos professores/acadêmicos Kinikinau da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, em aulas ministradas no polo de Porto Murtinho, Aldeia São João.

Couto (2005, p. 25) esclarece que, nesse extenso território Kadiwéu, a população está distribuída em cinco aldeias: Barro Preto, Bodoquena, Campina, Tomázia e São João. A Aldeia Bodoquena é conhecida hoje como Alves de Barros. Já a Aldeia Córrego do Ouro foi reativada, e, em 2014, a escola voltou a funcionar. A distância entre as aldeias é grande e o trajeto é feito por estrada sem pavimentação, de difícil acesso, tornando-se intransitável em períodos chuvosos e com muitas pontes em estado precário de conservação. A Aldeia São João é a mais próxima do município de Bonito: está a cerca de 70 km de Bonito, a 60 km da Tomázia, a 90 km de Barro Preto; a 90 km do Córrego do Ouro e a 140 km (aproximadamente) da Alves de Barros, sendo a segunda maior aldeia da Terra Indígena Kinikinau em número de indivíduos.

Esse panorama instiga-nos a refletir sobre o território e as tensões ocorridas pelas disputas de terras. Nesse sentido, refletimos o que discute o geógrafo Raffestin (1993, p. 144), e mencionado no capítulo anterior, sobre a ação de territorialização, uma vez que, na esteira do autor, abordar questões voltadas ao território é abordar também questões de poder. Nessa perspectiva, os Kinikinau, ao se apropriarem de uma pequena porção do espaço Kadiwéu, territorializaram-no, visto que “produzem o espaço com os seus fazeres e saberes, gerando o sentimento de pertencimento que é, portanto, socialmente construído [...] reforçando a noção de que os territórios são artefatos sócio-culturais e históricos, produtos e produtores de agentes sociais”.

Ao longo do histórico de alianças e da relação, em especial, com os Terena, em virtude das semelhanças culturais e linguísticas, os Kinikinau, desde a era do Chaco, já apresentavam uma habilidade de incorporar elementos exteriores para si com o objetivo de manter relações para a sua sobrevivência, como ressalta Castro (2010, p. 109). Nesse percurso, a própria autoidentificação dos Kinikinau como Terena por décadas contribuiu para a invisibilidade dos Kinikinau, permitindo ao grupo driblar as perseguições.

A autoidentificação como Terena conduziu os Kinikinau para fora da visada hegemônica, porém o intenso contato com os Kadiwéu, com os não indígenas e, sobretudo, com os Terena gerou uma corrente de perdas ao grupo. Ao assumir a identidade Terena – constituída cultural e linguisticamente, o grupo “desidentificou-se” e, sendo colocado pelo outro no entre-lugar (BHABHA, 2007), com base nos motivos já expostos, silenciou-se a fim de evitar conflitos. Essa situação constitui(u) uma forma de resistência.

Mediante a questão de identificação dos Kinikinau como Terena, Souza (2008) explica que:

[...] Muitos Kinikinau passaram a se identificar como Terena, para garantir um lugar para fixar residência. Quando nasciam os filhos, esses pais os registravam como Terena. Outros persistiam na busca de um lugar, vagando pela região de Miranda. Sem terra, sem teto e sem rumo. Os filhos que nasciam, a Funai se encarregava de identificá-los e registrá-los como Terena, deliberadamente. Esse foi mais um fator de enfraquecimento e perda dos elementos da cultura que os identificavam como Kinikinau. (SOUZA, 2008, p. 30-31):

Em face dessas circunstâncias, os remanescentes Chané-Guaná vivem constantes interferências culturais e linguísticas, tendo suas memórias e práticas tradicionais suprimidas. Isso porque estar em um território que não lhes pertence implica respeitar a hegemonia dos donos da terra, e, em muitos casos, reafirmar sua identidade étnica provoca um desconforto entre os Kadiwéu. A linguista acresce que, hoje, os Kinikinau só se mantêm calados e suportam a situação de submissão aos Kadiwéu porque não têm outra opção, “não têm para onde ir” (SOUZA, 2008, p. 33).

Compreendemos, ao ponderar tal conjuntura, que a relação entre os Kinikinau e os Kadiwéu é marcada pelo clima tenso: os primeiros buscam vigiar seus atos para não provocar maiores desentendimentos com os Kadiwéu, ainda que isso signifique assujeitar-se à depreciação e, em determinados momentos, à humilhação.

Atravessados pela condição de excelência imposta pelos donos da reserva, os Kinikinau resistem a ela como uma maneira de fortalecer o grupo na busca da demarcação de suas terras. E, apesar dos desentendimentos e das dificuldades enfrentadas, o povo segue disseminando sua identidade étnica, como uma finalidade estratégica, em constantes movimentos sociais e políticos, silenciada por décadas pelo branco, mas nunca esquecida por seus pares.

Torna-se compreensível, desse modo, o sentimento de pertencimento dos Kinikinau, em razão de, por vários anos, terem destinado cuidados às terras Kadiwéu. O povo Kinikinau não considera, entretanto, a Aldeia São João como seu território tradicional, mas desenvolveu afeto, que, à luz da história, promove significações, pois, em cada canto da aldeia, em cada pedacinho de terra, está contido um pouco de seus esforços em zelar pelo território, mas, em especial por registrar sua história e sua cultura para que não se perdessem, via transmissão da língua, dos costumes e da produção de artesanatos. Entendemos, portanto, ao lançarmos o olhar sobre a forma de relação com o espaço, que esse “laço afetivo” com as terras é uma forma de territorialização simbólica.

Motivado pelo desejo de retornar às suas terras tradicionais e de (re)começar uma nova história, o grupo Guaná enfrentou a invisibilidade e hoje ressurgiu para tomar posse do

que lhe é de direito. Como respaldo fundamental para esse desafio, os Kinikinau têm a escola, espaço de construção de relações interétnicas, de afirmação da identidade e, acima de tudo, de democracia.

À luz do que discutimos, discorremos, no item seguinte, sobre a posição da escola e a importância que esta desempenhou no processo de ressurgimento dos Kinikinau na década de 1990, e sua relevância para a comunidade, bem como determinadas divergências que, desde a sua implantação, no ano de 2004, têm sido geradas.

## **2.2 O ressurgimento da Fênix<sup>10</sup>**

Na esteira das reflexões sobre a história dos Kinikinau, da travessia de Chané-Guaná a Kinikinau, deparamos com diversos questionamentos a respeito das relações estabelecidas por esse grupo com o espaço escolar. Desse modo, julgamos pertinente discorrer acerca do espaço da Escola Municipal Indígena Koinukunoen, dialogando com a história das lutas empreendidas pelos Kinikinau na busca do reconhecimento étnico e territorial.

### **2.2.1 KOINUKUNOEN: construção social e simbólica de um território**

Com base no que expusemos, esse grupo associou-se, desde os tempos do Gran Chaco, aos Mbayá-Guaicuru, permitindo situações de vassalagem e submissão, em troca da segurança dos índios cavaleiros. Atualmente, o contexto dos remanescentes Guaná, ainda que apresente traços de subordinação, mostra-se transformado pela presença e ação da escola na comunidade.

A fuga estratégica por meio da autoidentificação Terena, por décadas foi vista como o melhor caminho a ser trilhado pelo grupo para se manter a salvo das perseguições. Esse contexto foi, porém, transformado pelo desejo de quebrar o silêncio e de reafirmar sua identidade étnica. A motivação para se autoafirmar Kinikinau estava, e ainda está, associada à presença da escola na comunidade.

Desconhecidos até meados da década de 1990, e tendo sua identidade étnica negada, primeiro pelo SPI e depois pela Funai, já que “as crianças que nasciam na aldeia eram registradas como Terena” (SOUZA, 2009, p. 03), esse povo ressurgiu com o objetivo de requerer seus direitos e seu lugar de cidadãos indígenas brasileiros.

---

<sup>10</sup> Referência ao texto “O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul” (SILVA; SOUZA, 2003).

A educação na aldeia funcionava, até 1990, por meio da Escola Municipal Indígena Ejiwajegi-Polo, extensão da escola instaurada na Aldeia Alves de Barros, também terras Kadiwéu. Sendo Kadiwéu, a escola corroborava a supremacia desse povo, ainda que as demais etnias a superassem em número de indivíduos. De fato, a relação entre os dois povos sempre foi permeada por conflitos em razão da permanência Kinikinau na reserva Kadiwéu, mas a relação, já tensa, teve, em 2004, um acréscimo nos conflitos: a construção do espaço escolar legitimado como Kinikinau, denominada Escola Municipal Indígena Koinukunoen.

Baseamo-nos no projeto instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no período de 1990, momento em que a Funai, órgão responsável por todos os assuntos referentes aos índios no Brasil, transferiu o âmbito da educação para o MEC. Nesse momento, também foram realizadas reuniões na comunidade para verificar a dimensão situacional das etnias, visando à construção de um espaço que contemplasse as suas especificidades. Ressaltamos que, a partir de 1997, com essas reuniões realizadas pela prefeitura de Porto Murinho, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, foi possível implantar, na Reserva Indígena Kadiwéu, o processo de escolarização.

Segundo Souza (2009, p. 3), o debate iniciou-se, aparentemente, “com as duas etnias que residiam na aldeia: Terena e Kadiwéu”. O autor relata que no primeiro momento, foi oferecida aos indígenas uma escola Kadiwéu, sugestão rejeitada, direcionando, com isso, a ideia de se construir uma escola Terena (SOUZA, 2009). Essa ideia foi, no entanto, também rejeitada, causando estranheza, visto que as autoridades desconheciam a existência de outra etnia na comunidade. Ao longo das reuniões, com muita timidez, os Kinikinau começaram, todavia, a tornar visível a sua identidade étnica e a etnia à qual pertenciam.

Compreendemos, nesse viés, que, a partir das mudanças ocorridas na área da educação, com a construção da escola, intensificou-se a luta pelo reconhecimento do povo, pela legitimação de seu território tradicional e pela revitalização da cultura e da língua Kinikinau. Quebrar o silêncio foi, portanto, uma atitude instigada pela proposta de instalação da escola na aldeia, que, atendendo à etnia com maior número de indivíduos, tornou-se Kinikinau.

Durante as entrevistas realizadas com os membros da comunidade, SP2, residente e professor na escola da Aldeia São João, esclareceu que foi a partir do momento em que a Funai deixou de atuar na área de educação que, juntamente com SP1, verificaram os documentos de seus antepassados e, por fim, concluíram que ambos não eram da etnia Terena, mas sim Kinikinau. Ele ainda indaga *se é uma escola... se é um:: aldeia onde a maioria é*

*Kinikinau por que tem uma escola Kadiwéu né?* Assim, iniciou-se, oficialmente, o movimento para o reconhecimento desse povo, atingindo maiores proporções no ano 2000.

Com base no exposto, as condições de convivência entre os dois povos agravou-se em virtude da construção do espaço escolar legalizado como Kinikinau em 2004, sobretudo porque a supremacia, o poder investido pelos Kadiwéu, foi, de certa forma, alijada do espaço educacional. Nesse sentido, os Kinikinau “manifestam resistência ao ‘forçar’ o município, por exemplo, a criar e implantar a escola Kinikinau em território Kadiwéu” (CARVALHO, 2013, p. 39).

A Escola Municipal Indígena Koinukunoen, fruto de lutas do povo Kinikinau, é o espaço social da comunidade, além de se tornar o único símbolo territorial Kinikinau. A escola possui um espaço físico amplo, dispondo de uma cozinha para o preparo dos alimentos e de seis salas de aula, estando em uma delas instalada a coordenação da escola. Um dos aspectos que mais chamam a atenção são as pinturas, as paredes revestidas com tintas em cores vivas, que representam as três etnias que coabitam a aldeia. Para os Kinikinau, o espaço escola vai além das suas atribuições como instituição de ensino; para eles, a escola é um espaço único e efetivo, que se comporta como suporte essencial na reafirmação étnica e na revitalização linguística e cultural, já que ambas se encontram num avançado estágio de perda.



**FIGURA 3:** Escola Municipal Indígena Koinukunoen.  
**FONTE:** Carvalho (2013, p. 51)

Até a década de 1990, o ensino na escola da Aldeia São João era ministrado por professores Terena, auxiliados por materiais didáticos também Terena, afirma Souza (2008, p. 69). No início de 2011, o ensino passou a ser ministrado por dois professores não índios, três

professores Kadiwéu, dois Terena e quatro Kinikinau. Houve, ainda em 2011, uma ação conjunta para a construção de material didático-pedagógico Kinikinau, com a participação dos alunos e professores, por meio de um projeto que tinha como proposta a elaboração de cartilhas. Por razões não muito claras, o material produzido foi, todavia, arquivado na escola e aguarda posicionamento da liderança para continuidade.

O quadro de professores na escola, em 2015, apresentava-se com 8 professores, sendo quatro Kinikinau, três Kadiwéu e um Terena. Cinco desses professores são graduados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, *campus* de Aquidauana. Dentre os professores Kinikinau, ressaltamos que dois são falantes da língua. Souza (2008, p. 36) expõe que a língua Kinikinau “está em estágio avançado de morte”, pelo fato de a comunidade contar apenas com dois falantes proficientes.

À luz desse contexto, os remanescentes Guaná atribuem à escola o movimento de ressurgimento da etnia e de revitalização linguística, a motivação e o meio pelos quais os seus direitos serão, em algum momento, concretizados. A escola que, por tantas décadas desde as missões catequéticas, foi imposta, condicionada às comunidades indígenas com o objetivo de civilizar e mutilar suas crenças e práticas tradicionais, hoje se torna um tenaz veículo para os indígenas.

A escola Kinikinau tornou-se, portanto, o espaço de resistência do povo, bem como espaço de afirmação de sua identidade étnica, de democracia e, acima de tudo, um espaço Kinikinau em terras Kadiwéu. Podemos dizer que a escola é o único território Kinikinau, em decorrência de a etnia não ter, ainda, um território próprio, o que nos leva a refletir acerca das estratégias que são usadas pelo povo para dar visibilidade à comunidade indígena e à sua causa para o reconhecimento e a demarcação territorial.

A instituição com o papel de construto social reverbera, dessa forma, uma nova face da comunidade Kinikinau, atingindo a dimensão simbólica de um território. Lugar que propicia o encontro de vários mundos, de diversas culturas, que, ao mesmo tempo, aproxima e separa os sujeitos, diminuindo e aumentando as fronteiras em cada grupo social. Tecendo atividades fundamentais no processo de revitalização das práticas tradicionais, a escola Kinikinau tornou-se um veículo fundamental para viabilizar o respeito à diversidade sociocultural e a disseminação dos conhecimentos necessários para expor a violação de seus direitos e requerer, dos órgãos competentes, em forma de resistência, seu posicionamento em face de ações inconstitucionais.

### 2.3 A Educação Escolar Indígena no Brasil: mapeando políticas

Documentos nos contam que o processo de escolarização dos indígenas no Brasil foi iniciado pelos jesuítas a partir de 1549, no Brasil Colônia, momento em que desembarcou a primeira missão vinda de Portugal, sob a direção de D. João III. A presença dos portugueses em terras brasileiras tinha como motivação a exploração dos bens que a área poderia oferecer, mas o que os comandantes não previram era encontrar habitantes. Centenas de índios, pintados, cobertos apenas por penas, portando arco e flechas, e falando línguas desconhecidas.

O primeiro contato descrito na Carta de Pero Vaz de Caminha apresenta momentos de estranhamento, em razão das características dos indígenas e, em seguida, de amabilidade entre os povos, pois os índios estavam agraciados com todas as novidades trazidas pelos europeus, como espelhos, joias, roupas, entre outros acessórios. Entretanto, a relação amistosa entre índios e europeus não perdurou por muito tempo. Dando-se conta das verdadeiras intenções portuguesas, despertou-se nos índios outra face: a hostil.

Havendo-se instaurado um clima de tensão e hostilidade entre os índios e os europeus, que encontravam dificuldades para lidar com essas comunidades, os “selvagens”, como eram designados nos documentos e nos registros históricos, tornaram-se um empecilho para a efetiva ação portuguesa. Diante disso, a coroa acionou a única forma de descaracterizar, de colonizar esses sujeitos, fazendo que “eles deixassem de ser o que eram”, explica Grupioni (2006, p. 41).

Cabe frisarmos que a coroa, desde o primeiro momento, buscou disseminar a doutrina cristã, por meio de missas, orações e hábitos cristãos, mas isso não interferiu na dinâmica das comunidades. Essa situação fez que os portugueses insturassem uma escola, a saber, um centro de civilização catequético. Ou seja: ensiná-los a ler e a escrever não era apenas para estabelecer contato, conhecer suas línguas, mas, sobretudo, para catequizá-los.

A princípio, com o intuito de estabelecer a comunicação com os indígenas e desenvolver o ensino, os jesuítas criaram a *língua geral*, uma língua de contato, cuja formação estava vinculada à miscigenação de diversas línguas indígenas (D’ANGELIS, 2012, p. 19). Compreender a língua geral permitiria a comunicação dos índios com os brancos, uma vez que o caminho inverso fora feito para o ensino do português.

Para que essa finalidade fosse alcançada, os europeus intensificaram o ensino catequético, disseminaram escolas ao norte, visto que, posteriormente, mais ao sul do país, os missionários evangelistas também adentraram as comunidades e criaram diversas “políticas” de respaldo para o ensino. Essas comunidades indígenas firmaram-se, porém, em suas práticas

culturais, pois “bastava que eles voltassem à convivência com os outros índios para que retornassem aos seus costumes e crenças” (SECADI, 2007, p. 10).

Após as escolas de catequese, surgiram, de meados do século XVIII a meados do século XIX, as escolas de Primeira Letra em consonância com o Projeto Civilizador. Destacamos, em primeira instância, a ação do Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que promulgou o Diretório Brasileiro.

O **Diretório** refere-se a uma lei, editada em 1755, que reúne importantes dispositivos acerca da política indígena seguida por Portugal enquanto metrópole administradora do Brasil, mais precisamente no denominado período pombalino, que dominou o cenário político português na segunda metade do século XVIII.

Segundo D’Angelis (2012, p. 20-21), as ações pombalinas recaíram sobre a determinação de duas escolas públicas em cada aldeia, uma para os meninos e a outra para as meninas, e “em ambas deveria se ensinar a ler e a escrever na forma que se pratica todas as escolas das nações”. Podemos observar, com as informações do autor, a tentativa de moldar as comunidades indígenas à ideologia portuguesa, em especial com o uso da Língua Portuguesa, tendo em vista que é por meio da língua um dos maiores atos de colonização. Em consonância com esse pensamento, Almeida e Almeida (2011, p. 161) explicam que a “língua e educação são instrumentos efetivos de hegemonia porque naturalizam relações de poder”.

Atuando com um papel decisivo no cenário linguístico brasileiro, no final do século XVIII, esse diretório interveio no uso da língua geral e determinou apenas o uso da língua portuguesa. Mediante essa imposição, mais de mil línguas foram dizimadas, conforme constatou Rodrigues (2005, p. 35).

É sabido que, no período de 1808 a 1889, período imperial, foram realizadas discussões para delinear a educação escolar oferecida pelo Estado. Essas discussões ocorreram numa época em que a instrução popular era muito significativa, além de ser a base intelectual, moral e social do país, já que, à medida que se investia em educação, demonstrava-se o nível de preocupação com o progresso da nação.

Por volta da metade do século XIX, o Império deu início à regulamentação da catequese indígena, pautando-se no Decreto nº 426 de 1845, que continha os regulamentos para as missões de civilização e catequese indígena. Esse regulamento determinava o estabelecimento de um posto de Diretor Geral dos índios em cada província, com a função de inspecionar o ensino nas comunidades. A proposta do decreto era inserir a educação escolar indígena com a finalidade de aproximar ainda mais os indígenas da cultura do branco, o que resultaria em uma servidão maior aos objetivos da Coroa Portuguesa.

O século XVIII também foi, no entanto, marcado pelo regime escravagista, fato que denegriu a imagem do Brasil no cenário mundial, e, para reverter tal situação, foram criados os órgãos estatais, de cunho representativo e protetor dos indígenas, com a função de intermediar as relações entre índios e brancos. Nessa perspectiva, iniciaram-se os programas e ações voltados à educação escolar indígena, a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1910.

Ribeiro (1976) relata com riqueza de detalhes que, a partir de 1900, intensos eventos envolveram os índios, levando as autoridades a criar um órgão específico para cuidar das questões indígenas:

Paradoxalmente, um dos pronunciamentos mais decisivos para a fundação do Serviço de Proteção aos Índios foi um artigo de um cientista de renome, Hermann von Ihering, Diretor do Museu Paulista, defendendo ou justificando o extermínio dos índios hostis. Sumariando a situação dos aborígenes do Brasil meridional e suas relações com imigrantes, concluídas Ihering que, não se podendo esperar deles qualquer contribuição para a civilização e sendo, ao contrário, “um empecílio para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio”. (RIBEIRO, 1976, p. 129)

Cabe destacarmos que o Serviço de Proteção ao Índio tinha por responsabilidade proteger e zelar pelo bem-estar dos índios, mas condutas duvidosas e denúncias de corrupção levaram-no a ser extinto. Em substituição, no ano de 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio - Funai, que assumiria as responsabilidades sobre os indígenas e eliminaria o regime de tutela. O regime de tutela, ainda que tenha sido execrado, está silenciado nas ações desse órgão, já que todo contato com as comunidades indígenas ainda é viabilizado pelo órgão.

Sublinhando as dificuldades que as escolas enfrentavam naquele período para catequizar, e até mesmo para ensinar a língua hegemônica às comunidades, a Funai instituiu um convênio com o *Summer Institute of Linguistics*, o SIL. A união visava ao desenvolvimento do ensino, sobretudo de pesquisas para o registro de línguas indígenas, com a identificação dos sons, elaboração de alfabeto e análises de estruturas gramaticais. Quanto ao método do SIL, D’Angelis (2012, p. 33) revela que se tratava do chamado “bilinguismo transicional” ou “de transição”, em que a língua materna era vista apenas como uma ponte para a aprendizagem da língua portuguesa e, por conseguinte, facilitar a conversão religiosa dos indígenas.

As atividades desse instituto demonstravam objetivos deturpados, uma vez que o SIL se apresentava como uma entidade empenhada em desenvolver pesquisas linguísticas, mas agia, e ainda age, com caráter missionário. Em face das atividades do SIL, Orlandi (2002, p.

77) afirma que a entidade se “caracteriza ambigualmente como científico-religiosa”, tendo em vista que, enquanto propaga uma imagem de instituição filantrópica voltada à descrição e documentação de línguas indígenas, nutre levemente um lado com finalidade evangelista, apoiando a expansão do capitalismo e a exploração das reservas.

Atravessados por inúmeros flagelos, Melià (1999, p. 14) afirma que todas as imposições feitas pelos jesuítas eram verdadeiros ataques à alteridade desses povos. Alteridade, nas lentes do antropólogo, corresponde à liberdade de um sujeito ser ele próprio, em qualquer circunstância ou ambiente.

Para o estudioso, os povos indígenas mantiveram sua alteridade em decorrência de suas próprias estratégias, concebidas em várias esferas, mais precisamente na ação pedagógica. Segundo o autor, sempre houve uma educação indígena entre os povos, o que propiciou que os seus modos de ser e as suas culturas fossem transmitidos às novas gerações, ou seja: a educação indígena como meio educacional é que contribuiu para a manutenção de sua alteridade. (MELIÀ, 1999).

Esse pensamento vai ao encontro da perspectiva de D’Angelis (2012, p. 16), ao enfatizar que a escola é um espaço que, para além de lutas de classes, também é um espaço de práticas transformadoras, somadas às possibilidades de reafirmações identitárias coletivas.

Desse modo, cabe estabelecermos uma distinção entre os termos *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*. Nas palavras de Nincao (2003, p. 10), a Educação Indígena é “intra-social e acontece no contexto social em que se vive dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais [...] em que o saber realmente valorizado propaga-se oralmente”, enquanto a educação escolar indígena é “uma forma sistemática e específica [...] que por sua vez pressupõe o uso da escrita e articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sócio-cultural indígena”.

Considerando as definições articuladas pela autora, argumentamos que as duas modalidades de educação são paralelas: enquanto a educação indígena ocorre no seio da família, de forma oral, a educação escolar indígena se consolida atendendo às especificidades de um currículo comum, com ênfase na escrita. Em outro momento, contudo, elas se ligam, coexistindo e se completando. Ao ressaltarmos a situação atual dos índios, carecendo de uma educação que abra portas para um novo futuro, garantindo seus direitos, a educação escolar indígena é fundamental.

Com inúmeros movimentos voltados às comunidades indígenas e com o cenário brasileiro eferescente no agenciamento de políticas de regulamentação para esses povos, cujo “controle” estava sob a responsabilidade da Funai, é publicado, em 1973, o Estatuto do

Índio, por meio da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro. Esse estatuto dispõe, a princípio, em seu artigo 1º que: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. (BRASIL, 1973, p. 01)

O termo “silvícola” usado no documento, e em outros, atribui ao índio um caráter de incapacidade, e faz referência a um ser insociável. Conforme explica o Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara (2011, p. 1048), “silvícola” significa: “que, ou quem vive nas florestas, selvagem”. Dessa forma, descreve os indígenas como selvagens, o que pode demonstrar certo preconceito. Miasaki (2012, p. 69) esclarece, porém que, mesmo havendo dissonâncias no estatuto, ele provocou importantes mudanças sociais desde a sua publicação.

Se observarmos a posição assumida pelo Estado em relação aos indígenas, apoiando-nos no termo “silvícola”, notaremos a intenção escamoteada de excluir esses povos e suas práticas e de mantê-los na condição de selvagem. Ainda que o documento reporte a “preocupação” em preservar a cultura desses povos, a finalidade de integrá-los à sociedade hegemônica remonta ao efeito de sentido de impor a eles uma forma de vida que não os representa e com a qual eles não se identificam.

A luta pelos direitos e proteção dos indígenas surgiu por volta de 1930, mas somente entre 1960 e 1970 grupos e organizações não governamentais hastearam a “bandeira” de luta pelos direitos desses povos defendendo-os e buscando formas de protegê-los. Na esteira do CEDI<sup>11</sup> (1991, p. 27), no início do ano de 1988 vários índios, de diversas etnias, tendo como liderança os índios Kaiapós, reivindicavam seus direitos. Foram vários meses de conversas e reuniões entre as lideranças indígenas e autoridades competentes, até que, em 1º de junho de 1988, foi concedido um capítulo exclusivo na Constituição para os índios. Desenvolvido com a participação dos indígenas, mas escrito pelo branco, esse capítulo visa assegurar seus direitos, como educação, saúde, alimentação, moradia, e zelar por eles, garantindo, assim, condições básicas de vida e de convívio com os brancos.

Nesse viés, a Constituição da República Federativa do Brasil lançada em 1988 é um fator relevante para o reconhecimento das diversas comunidades que compõem o país, ratificando os seus valores. Nas palavras de Grupioni (2006, p. 57), “com a nova Constituição, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal”.

---

<sup>11</sup> Centro Ecumênico de Documentação Indígena.

Desde a publicação da Carta Magna, foram publicados outros documentos que instituem normas, em especial para as escolas e a educação escolar oferecida nas comunidades. O Decreto presidencial nº 26, de 1991, retirou da Funai a exclusiva ação de conduzir questões educacionais e transferiu-a para o Ministério da Educação (MEC). No mesmo ano, foi editada a Portaria Interministerial nº 559/MJ/MEC, que instituiu, no Ministério da Educação, a Coordenadoria Nacional de Educação Indígena, garantindo aos índios uma educação bilíngue.

Em posse desse decreto, o Ministério da Educação criou o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que elaborou o documento das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena no ano de 1993. Tais diretrizes tinham o objetivo de estabelecer os princípios organizadores da prática pedagógica em contextos de diversidade cultural, considerando as especificidades, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem. (BRASIL, 1993).

O destaque dessa nova política é o princípio constitucional de que os povos indígenas têm direito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, que implicariam a instituição de uma Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, estabelecida a partir da promulgação da Lei nº. 9.394 de 1996. (BRASIL, 1996). Essa lei, que, por sua vez, substituiu a lei nº 4024-6, instituiu, no artigo 87, a "Década da Educação", buscando incentivar a União a encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação contendo diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O plano em questão foi estabelecido a partir da Lei nº 10.172, de 2001, tendo como um de seus objetivos ofertar programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando a total autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto aos recursos financeiros, e garantindo a plena participação da comunidade nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. (BRASIL, 2014).

No ano de 1998, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que objetiva oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas.

No movimento de transformações, via elaboração de novos documentos, destacamos o Parecer 14, de 1999, que fundamenta a educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena, além de propor ações concretas em prol da educação escolar indígena. (BRASIL, 1999). Em consonância à promulgação desse documento foram

criadas, a partir da Resolução nº 3, as novas Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena.

Com a finalidade de construir referenciais e orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendessem às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação dos docentes em atuação nas escolas indígenas do país, foi criado, em 2001, o documento acerca dos referenciais para a formação de Professores Indígenas.

Na mesma esteira, temos, em 2004, a publicação do Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT, a Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. De acordo com a convenção (BRASIL, 2004), os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos dos índios e de garantir o respeito à sua integridade, e seguindo tal perspectiva, essas comunidades terão assegurado o direito de gozar plenamente de seus direitos, sem obstáculo ou discriminação.

Em consonância com as disposições discutidas, temos o Decreto Presidencial nº 6.861, de 2009, que define a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais, especificando que cada um deles contará com um plano de ação e fixando conteúdos para a formação dos professores indígenas. (BRASIL, 2009). Posteriormente, ocorre a publicação da lei nº 12.416, em 2011, alterando a lei nº 9.394 de 1996 – LDB, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

Com o objetivo de alcançar as comunidades indígenas em suas especificidades, o MEC publica, no diário oficial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio da Resolução do CNE/CEB nº 5 em 2012. Essas estão pautadas nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, dos fundamentos da Educação Escolar Indígena, fomentados pelos diálogos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), com a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, com as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, e com o Decreto nº 6.861/2009, já citado, propiciando um favorável deslocamento no cenário educacional das comunidades.

Mais recentemente, foi homologada a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que, via Parecer CNE/CP nº 6/2014, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. (BRASIL, 2015).

Além disso, temos as legislações e normas expedidas pela Funai, disponíveis no site<sup>12</sup> oficial do órgão, como o Programa Diversidade na Universidade, Lei nº 10.558, de 2002; as orientações para a seleção dos estudantes indígenas no ensino superior por meio da Portaria expedida pela Funai de nº 849, de 2009, e o Decreto nº 6.861, de 2009, indicando a organização das escolas em territórios etnoeducacionais.

Como podemos observar, há diversas ações legislativas que discorrem acerca das escolas e da educação escolar indígena no país. Nesse aspecto, a história da educação indígena no Brasil confunde-se com a própria história do Brasil, em decorrência, desde o século XVI, das discussões sobre a oferta de programas de educação para as comunidades indígenas como forma de catequização, civilização e integração imposta aos índios. Explicamos: esse processo, o estabelecimento da escola entre grupos indígenas, acarretou a obrigatoriedade dos povos em aderir aos valores alheios e a negar suas identidades étnicas.

Sobre as políticas existentes no país, referentes à educação escolar indígena, trazemos à reflexão as que compreendem o estado de Mato Grosso do Sul, pois ainda que seja o quarto estado no ranking de população indígena, com aproximadamente 53.900 indígenas, segundo Urquiza et al (2010, p. 50), não acompanha com efetividade as mudanças no cenário indígena. Podemos constatar isso mediante as publicações feitas pelo Estado em comparação às discussões e situações ocorridas no seu âmbito.

Lançando olhar para o estado de Mato Grosso do Sul, apresentamos a Deliberação nº. 6767, de 25 de outubro de 2002, que estabelece normas para a estrutura, organização e funcionamento das escolas indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para que seja ofertada a Educação Escolar Indígena, e as leis orgânicas desenvolvidas em cada município. Em 29 de fevereiro de 2016, foi sancionada a Lei nº 4.811, acrescentando os dispositivos que mencionam o Anexo da Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que tem como objetivo atender e estruturar escolas indígenas, aprimorando a educação em Mato Grosso do Sul. Pela lei, nas escolas indígenas, as aulas serão ministradas por professores da mesma etnia dos alunos e também oferecendo a eles capacitação para prevenir

---

<sup>12</sup> <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: fev. de 2015.

e detectar casos de violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais e como tomar providências adequadas nesses casos. (MS, 2014)

É importante ressaltarmos que a Secretaria de Estado de Educação/MS, por meio da Resolução nº 1.120, de 1996, constituiu o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena, em obediência ao disposto no art. 2º do Decreto Federal nº 26/91, combinado com art. 5º da Portaria Interministerial 559/91. Em seguida, com base na Resolução nº 1.387, de 1999, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena e extinguiu-se o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena constituído por meio da Resolução nº 1.120. Dessa forma, pautando-se no Decreto Estadual nº 10.734, de 2002, o Governo Estadual criou a categoria Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, em atendimento às normas legais.

Com base nas leis, pareceres, decretos e resoluções apontadas, observamos que a legislação concernente à educação escolar indígena no Brasil, em especial no estado de Mato Grosso do Sul, não tem contemplado as comunidades indígenas, uma vez que as especificidades dos povos são silenciadas nos documentos, em razão da necessidade de abranger a unidade da federação.

Em razão de determinados dispositivos legais não alcançarem seus objetivos, já que são elaborados para atender todos os povos que vivem no estado, emergem situações conflituosas, visto que o governo, ainda que tenha jurisprudência, não desenvolve medidas específicas para solucionar problemas mais específicos de uma determinada região e/ou de uma determinada etnia. O resultado dessa inabilidade são comunidades em circunstâncias de abandono, sem acesso a saúde e saneamento, por exemplo, direitos que são garantidos em leis e reforçados por ações posteriores, conforme expusemos.

Outras dificuldades são relativas à ausência da educação escolar indígena e os conflitos por demarcação territorial. Como nos propomos analisar as representações de escola e de território, via documento normatizador e discurso dos índios Kinikinau, o conhecimento pautado nas legislações vigentes, sobretudo da educação, como expusemos, torna-se imperativo em virtude de contribuir para as interpretações e os efeitos de sentido que o documento das Diretrizes (BRASIL, 2012) e os dizeres desses índios poderão gerar.

Apontamos, no item seguinte, as questões metodológicas pertinentes à constituição do *corpus* discursivo, bem como os aspectos metodológicos que subsidiam a coleta de dados e as análises apresentadas no capítulo III.

## 2.4 Constituição do *corpus* discursivo: aspectos metodológicos

Já que nossa pesquisa se apoia na perspectiva transdisciplinar da Análise do Discurso de vertente francesa, apresentamos, neste item, os recursos metodológicos utilizados durante a pesquisa.

Frisamos que não há sentido único e literal nas análises discursivas. Todos os conceitos trazidos até aqui são inerentes às análises, pois é a partir das relações de formações e de enunciabilidade de um discurso, inscrito em um determinado lugar e tempo, que podemos apontar para os possíveis efeitos de sentido, isto é, possíveis interpretações, já que a linguagem é “opaca e incompleta” (ORLANDI, 2008, p. 31).

O *corpus* é constituído por dois arquivos: o primeiro traz o discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, publicadas em 2012; o segundo os dizeres dos índios Kinikinau que vivem na Aldeia São João. Buscamos, via discursos, problematizar o processo identitário desses sujeitos e analisar as representações de escola e território que atravessam esses discursos.

Em relação ao primeiro discurso, ressaltamos que essas diretrizes configuram-se como um dispositivo, uma rede de poderes, vinculada a outros discursos e que “está sempre em movimento, sempre em mudança, sempre em formação”. (CORACINI, 2007, p. 119). De tal modo, nossa tarefa, na condição de analistas do discurso, “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” (SOUSA, 2011, p. 112).

Cabe salientarmos que esse discurso constituído em uma lei, assim como todo arquivo, “responde a estratégias institucionais de organização e conservação de documentos e acervos, e através delas, de gestão da memória de uma sociedade” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97). A lei, enquanto arquivo, entrelaça-se com resultantes estratégias e conhecimentos, fazendo que uma rede de formações discursivas se conserve em uma sociedade. Logo, a lei se apresenta como uma virtualidade, projetando-se apenas no papel. (ZOPPI-FONTANA, 2005).

Nesse sentido, buscamos, pelo “efeito de raridade”, enunciados que façam emergir, via análise da materialidade linguística, representações sobre o índio, bem como a representação que este, o índio, tem do branco e do documento em questão; além das representações de escola e território construídas pelo discurso Kinikinau e pelo discurso oficial. (FOUCAULT, 2008, p. 76). Por meio da arqueogenealogia, chegamos às relações de força e resistência, assim como às estratégias e práticas discursivas.

Foucault (2008, 2012) busca empreender a estrutura dos saberes, a ordem que embasa a produção e a (co)existência de discursos em um certo momento histórico. Ao estudar os discursos, o autor debruça-se sobre a história, os fatos que a modulam como um quebra-cabeça: a construção dos sentidos.

Diante da singularidade dos discursos e dos efeitos de sentido que estes podem gerar, o método analítico arqueogenealógico elaborado por Foucault (1998; 2012) tem o objetivo de descortinar a “positividade do saber em um determinado momento histórico” (GREGOLIN, 2004, p. 71). Por meio desse artifício metodológico, torna-se possível reestruturar o cenário em que os elementos foram articulados e, por conseguinte, produziram, transformaram e apagaram outros discursos. Esses elementos são os enunciados.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) descreve com detalhes o método arqueológico, que tem o objetivo de auxiliar na compreensão do funcionamento dos discursos imbricados em uma rede, um conjunto de discursos associados às estratégias que o legitimam ou o tornam raro. É fundamental frisarmos que esse método rastreia as condições de possibilidade de irrupção dos enunciados. Araújo (2011, p. 91) argumenta que “o arqueólogo não se interessa em saber se uma proposição é científica (verdadeira ou falsa) ou não, e sim o que possibilitou, de que fundo de saber alguém pode dizer o que disse”.

O método arqueogenealógico, que nasce da união entre a arqueologia de Foucault e as influências de Nietzsche acerca da genealogia, propicia ao analista chegar, via materialidade da língua, às relações entre os discursos produzidos em determinadas localidades e os domínios que restringem a sua produção. Ele possibilita compreender os efeitos de sentido dos enunciados para além das palavras que o compõem. Visto que a linguagem não é nítida/clara e é constituída de falhas, assim como o sujeito, esse artifício metodológico conduz o analista a interpretações mais abrangentes, da relação que o objeto do enunciado mantém com outros enunciados: o campo de enunciabilidade, ou seja, de coexistência de sentidos e da posição ocupada pelo sujeito (durante a enunciação), lançando luzes para se chegar ao campo de surgimento do enunciado.

Para a construção do *corpus*, além do arquivo referente às diretrizes utilizamos três entrevistas realizadas com três membros da comunidade Kinikinau. E, com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos pesquisados, por medidas de ética, seus verdadeiros nomes são mantidos em sigilo. Assim, é pertinente salientar que a abreviação (R) corresponde aos recortes discursivos, (S) designa sujeito, a letra (P) refere-se aos professores entrevistados e a letra (A) identifica a artesã, como, por exemplo, SP1, SP2 e SA. Os números que acompanham as letras são utilizados para indicar tanto os sujeitos quanto a sequência em que

os recortes discursivos foram selecionados para as análises, como, por exemplo, R1; R2; R3 e assim sucessivamente. No capítulo III, são analisados quinze recortes, sendo nove no subitem dedicado ao discurso oficial e cinco no subitem voltado ao discurso dos Kinikinau. Ancorados na perspectiva de Orlandi (2009, p. 139), compreendemos o “recorte” como uma “unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem em situação”.

Os procedimentos realizados para a produção da pesquisa foram:

a) *Pesquisa bibliográfica e levantamento de dados*

No primeiro momento, realizamos um levantamento dos trabalhos na área indígena que abordam, em especial, os Kinikinau; em seguida, buscamos trabalhos desenvolvidos na perspectiva discursiva, com análises de documentos normatizadores.

b) *Análise documental (história do povo, dados do IBGE/Funai/MEC, dissertações, teses, documentos legais)*

Esta fase foi destinada à organização dos materiais localizados por meio de *sites* do IBGE; Funai; MEC; instituições federais e estaduais de ensino e à análise preliminar destes para a utilização na pesquisa. Além disso, buscamos dados que explanassem sobre a história, a língua, a cultura e documentos que dialogassem com a nossa temática a fim de subsidiar nossas reflexões.

c) *Gravação, com autorização, sobre as memórias do povo;*

Com o material já selecionado, realizamos cinco entrevistas, cada uma com um membro da comunidade, visando coletar dados que nos permitissem analisar com maior solidez o processo identitário e as representações de escola e território. Entre as questões abordadas no roteiro das entrevistas, foi proposta a discussão sobre a visão dos indígenas sobre si e sobre o outro (branco e índio) frente às relações estabelecidas na comunidade; a história do grupo até a chegada à Aldeia São João; o convívio com outras etnias; a ligação com a escola da comunidade e os conflitos na busca da identificação Kinikinau e da demarcação territorial. No decorrer dos diálogos, no entanto, foram surgindo outros questionamentos e, dessa forma, outras perguntas foram feitas, a fim de que pudessemos responder as questões de pesquisa deste estudo. Após a transcrição literal das entrevistas com base nas normas do NURC<sup>13</sup>, realizamos os recortes a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

A partir dos critérios de escolarização, função social, disponibilidade e aceitabilidade por parte da própria comunidade, selecionamos cinco membros da comunidade para realizar

---

<sup>13</sup> Normas para transcrição de entrevistas gravadas (PRETI, 2003).

das entrevistas, todavia fizemos uso de apenas três entrevistas compreendendo que essas contemplam os nossos objetivos e respondem às nossas perguntas de pesquisa.

No primeiro momento, expusemos o projeto de pesquisa à comunidade e esclarecemos a sua finalidade. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>14</sup>, no qual é garantido o direito do participante de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos, assinado por nós e pelos indígenas, assumimos a responsabilidade de desenvolver, na comunidade, um trabalho consciente que os auxilie nessa nova etapa de autoidentificação, e que desperte, na sociedade em geral, a consciência da importância de preservar a história e a cultura dos povos indígenas. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço escolar da comunidade em uma das salas de aula.

*d) Seleção dos dados*

Nesta etapa, muito significativa ao trabalho, por dela dependerem a etapa seguinte e o resultado final desta pesquisa, realizamos o trabalho de seleção dos dados que constituíram as sequências discursivas, tanto do documento oficial das diretrizes quanto das entrevistas com os membros da comunidade. O *corpus* da pesquisa é constituído de quinze recortes, onde nove foram retirados do documento institucional e seis das entrevistas com os indígenas.

A seleção teve como base o método arqueogenealógico de Foucault (1998, 2012), buscando as regularidades enunciativas, os efeitos de sentido que emergem das escolhas discursivas e as relações de força e resistência. O método arqueogenealógico é fundamental para esta pesquisa, em razão da utilização da história como respaldo nas construções dos sentidos, pois estes são articulados por eventos históricos, redes tecidas pela memória e acionadas pela descontinuidade. (FOUCAULT, 1998).

*e) Análises*

A etapa final, referente às análises, apoiou-se nas perspectivas da AD, dos estudos culturalistas e da geografia, buscando, em face da opacidade da língua, possíveis efeitos de sentido que desses recortes emergem e representações construídas no/pelo discurso do documento das diretrizes e dos Kinikinau acerca de escola e território. A partir disso, observamos em quais sentidos essas representações poderiam divergir ou complementar-se e suscitar uma reflexão crítica na sociedade em geral e, em especial, na sociedade acadêmica.

A coleta de dados foi realizada por meio do dispositivo da entrevista. Compreendendo-a sob o viés discursivo, a entrevista abandona o caráter de ferramenta e passa a ocupar o lugar de gênero discursivo. Pensá-la como um instrumento, um simples meio pelo

---

<sup>14</sup> CF anexo.

qual o pesquisador obtém as informações desejadas, pressupõe uma visão de linguagem “homogênea, transparente”. (ROCHA et al, 2004, p. 04).

Atendendo ao rigor científico, a entrevista, na perspectiva discursiva, deve ser considerada um “dispositivo enunciativo, de produção de textos”, em que há interferência direta do pesquisador, uma vez que é por meio da interação pesquisador-pesquisado que a entrevista (o texto) é construída. Há, portanto, uma coautoria nesse gênero, já que a entrevista “se caracteriza como verdadeira situação de enunciação envolvendo entrevistador e entrevistado” (ROCHA, 2004, p. 10). Desse modo, o pesquisador, ao lançar mão desse dispositivo, tem a oportunidade de identificar outros textos, outras vozes que se mesclam à voz do sujeito pesquisado e influenciam a (re)atualização de seu dizer.

Diante do exposto, acreditamos que seja relevante dizer que buscamos, passando por essas questões, encontrar, pelas camadas sedimentares da história, as relações de poder que viabilizam determinadas discursividades e, em decorrência disso, buscam escamotear outras. E como, na perspectiva discursiva, a linguagem não é transparente e é passível de falhas, utilizamos o método arqueogenealógico de Foucault (1998, 2012), que nos permitiu problematizar os processos de subjetivação dos sujeitos e “escavar” os enunciados em busca de regularidades que façam emergir a ordem das escolhas discursivas desse sujeito. Entendemos que “é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados”. (DELEUZE, 2005, p. 61).

Baseando-nos nas explicações feitas até o momento, podemos afirmar que a história do povo Kinikinau, a travessia de Chané-Guaná a Kinikinau, os obstáculos enfrentados pela comunidade em meio aos conflitos territoriais até a chegada à Aldeia São João, em conjunto com as atuais circunstâncias vividas pelo grupo, sobretudo no âmbito escolar, acionam significações para serem desveladas no capítulo seguinte. Nesse viés, buscamos traçar como se dá a constituição identitária desses sujeitos, com vistas a analisar as representações presentificadas em ambos os discursos a partir dos eixos escola e território.

### **CAPÍTULO III**

## **UM OLHAR DISCURSIVO: REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E TERRITÓRIO**

Neste capítulo, apresentamos as análises das sequências discursivas permeadas pelos objetivos da pesquisa que correspondem a: a) problematizar o processo identitário dos Kinikinau e, como objetivo específico; b) analisar as representações de escola e território que emergem do discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, lançadas em 2012, e do discurso dos Kinikinau.

Com base nos nossos objetivos e nas regularidades discursivas, estabelecemos dois eixos para análise: escola e território. E, em razão da extensão do *corpus*, dividimos esse capítulo em três partes: a primeira onde analisamos o discurso do documento oficial; a segunda, dedicada às análises do discurso Kinikinau e a terceira, destinada a uma reflexão paralela dessas discursividades, a fim de rastrear os pontos de diálogos e de divergências.

Interessamo-nos por discursos, que viabilizam o rastreamento das formações discursivas e dos interdiscursos que constroem os processos de identificação e tais representações, a fim de responder as questões de pesquisa: Quais as práticas discursivas que podemos rastrear nos discursos por meio da relação saber-poder? Quais as representações que emergem dos discursos oficial e Kinikinau sobre escola e território? Ressaltamos que nosso escopo analítico é compreender a formação das identidades desestabilizadas pelo processo agonístico (BHABHA, 2007), em que os sujeitos enfrentam os conflitos por estarem na relação com o outro, o diferente, o estranho, mas que, ao mesmo tempo, é imprescindível para a sua constituição, e analisar as representações de escola e território presentificadas nos discursos que constituem o *corpus* para as análises.

É preciso, nesse sentido, atravessar a opacidade da língua, engendrar-se no sistema de dispersão dos discursos, buscando encontrar as regularidades e as contradições existentes para chegar às filiações de sentidos. Logo, compreendemos que, apesar da descontinuidade dos discursos, há uma continuidade – uma sequência na aparição dos discursos – que só pode ser expressa por meio de um corte histórico, descobrindo os efeitos de sentido, na maioria das vezes, escamoteados pelo sujeito.

Assim, o processo discursivo consolida-se a partir de interpretações que se (trans)formam e produzem, a cada novo momento de leitura, outros sentidos, pois, para a AD, “o sentido não está fixo a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica. Ainda, um entremeio” (ORLANDI, 2007, p. 27). E é nesse entremeio que o analista do discurso deve mergulhar para rastrear os sentidos que rangem dos enunciados.

No item a seguir, analisamos, a partir do discurso das diretrizes, as formações discursivas e os interdiscursos que o atravessam e lançam luzes para compreendermos como ocorre a construção das representações de escola e de território.

### **3.1 O discurso oficial: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012)**

#### **3.1.1 Eixo I: Representação de escola**

Assim como outros sistemas disciplinares, a lei funciona como uma ferramenta de normatização da sociedade, que busca “corrigir” o que não se enquadra em seu padrão, ou seja, o que foge à ordem de sua hegemonia. O discurso legislador carrega, como premissa, um discurso moderno, por um lado, mas que, por outro, desvela uma compreensão limitada do mundo, em especial, do mundo indígena.

O documento das Diretrizes é, nesse sentido, um importante articulador na construção da identidade dos sujeitos, pois, à medida que sua função é apontar caminhos à sociedade no âmbito de sua organização, em face de uma ideologia dominante, o chamado bem comum, o sujeito curva-se a sua governamentalidade para não fugir à ordem discursiva dominante. Essas diretrizes, configurando-se como um dispositivo, uma rede de poderes vinculada a outros discursos, estão “sempre em movimento, sempre em mudança, sempre em formação”, a fim de abranger todos os povos. (CORACINI, 2007, p. 119). As dúvidas surgem no limiar da interpretação: a lei inclui ou exclui?

É fundamental ressaltarmos que esse documento, enquanto arquivo, entrelaça-se com resultantes estratégias e conhecimentos, fazendo que uma rede de formações discursivas se conserve em uma sociedade. Diante disso, o discurso da lei promove a (des)(re)construção das identidades e o agenciamento de discursos modalizadores sobre inclusão e exclusão, tendo em vista que “todo arquivo responde a estratégias institucionais de organização e conservação de documentos e acervos, e que por meio delas, de gestão da memória de uma sociedade”. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 97).

Essas diretrizes são apresentadas como fundamentais para o ensino nas comunidades, pois funcionam como um conjunto de orientações que delegam aos índios maneiras de (con)viver no espaço escolar e regulamentam o processo de escolarização, entretanto as vozes que ali ecoam não são indígenas. O recorte a seguir foi retirado da segunda página do documento:

**R1:** Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da **igualdade** social, da **diferença**, da **especificidade**, do **bilinguismo** e da **interculturalidade**, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

No primeiro momento, observamos os itens lexicais *igualdade*, *diferença* e *especificidade*, que vão, aos poucos, supondo uma representação de índio para a sociedade branca, e, por conseguinte, a representação de escola veiculada pelo Estado. À medida que essas diretrizes propõem tais diretivas, surgem questões como: Igual para quem? Diferente para quem? É fundamental, com isso, refletirmos quais práticas discursivas orientaram esse modelo de educação.

Os princípios de *igualdade*, *diferença* e *especificidade* desnudam os reais objetivos da educação escolar preconizada pelo Estado, que prioriza a igualdade e como, em um efeito de pirâmide, as diferenças e as especificidades são elencadas em segundo plano. O fato de estas se fazerem presentes revigora a face inclusiva da lei e, com isso, tal manobra discursiva possibilita o efeito de sentido de união entre os povos, de uma relação estabelecida no “respeito” às diferenças.

São, portanto, argumentos que o legislador utiliza e direciona a todos os indígenas do país, materializando e, por sua vez, cristalizando discursos outros, já-ditos, que “pregam” a igualdade dos sujeitos, o respeito às diferenças. Essa relação interdiscursiva, sedimentada na lei, por meio do “efeito de um pré-construído como modalidade discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 156), corrobora a face inquestionável e de verdade absoluta do dizer institucional, articulada pela sociedade, consolidando uma realidade de universalidade, e mobilizada por uma formação discursiva jurídica.

O legislador constituinte primou por incluir, neste mesmo parágrafo, os termos *bilinguismo* e *interculturalidade*, com o intuito de enaltecer a face inclusiva da lei, no entanto estabelece uma nova frente de exclusão, já que a noção de *bilinguismo* nos remete ao “uso de duas línguas por um indivíduo, país” (BECHARA, 2011, p. 339). Desse modo, constatamos que o documento considera apenas o uso de duas línguas: no caso, a língua portuguesa e a língua indígena, sendo a língua portuguesa a hegemônica, já que o próprio documento, apesar de ser destinado às comunidades, não está disponível em línguas outras (inclusive nas línguas indígenas). Ou seja: parece desconsiderar qualquer tipo de relação que essas comunidades possam ter com outras línguas, como o espanhol, o inglês, o guarani, entre outras, ao enunciar *bilinguismo*.

Essa ideia ganha maior respaldo com o uso da expressão *interculturalidade*, sendo gerado, por meio de processos morfológicos, com a presença do prefixo -inter, de origem latina, o sentido de “entre, posição intermediária”. (BECHARA, 2011, p. 742). O efeito de sentido que esse termo engendra é de um entremeio e os indígenas, com isso, são colocados pelo branco nesse “entre-lugar” (BHABHA, 2007), reafirmando assim o distanciamento entre índio e branco e contribuindo para a representação do índio, para os ditos “civilizados”, e a representação de educação que as diretrizes comportam.

O discurso de dominação e não de descoberta, o que já mobiliza outros sentidos, busca nos colocar em um único lugar: o de cidadão brasileiro, deixando à margem os muitos lugares que ocupamos. Não somos apenas índios, brancos ou negros; temos uma gama de vozes que se entrelaçam e nos identificam, um movimento de identificação conflituoso. A voz do branco é, contudo, endossada por todos os eventos históricos que afirmam sua brasilidade, e o coloca como modelo perante a sociedade. O índio, nesse movimento, acaba por não ter voz, e a sua história é contada por meio de relatos dos colonizadores, que confirmam a origem selvagem, silvícola e de exclusão dos índios, já que portam diferentes costumes<sup>15</sup>.

A história nos relata que, desde a chegada dos estrangeiros às terras brasileiras, os índios vêm travando inúmeras batalhas, pois, em decorrência do contato e das imposições às comunidades, muito de suas práticas tradicionais se perdeu, junto com a língua e a cultura. Dezenas de etnias foram apagadas pelo rastro da colonização, e o Brasil deturpou sua imagem perante autoridades estrangeiras. Além disso, diante de uma situação desfavorável, o país iniciou um trabalho para criação de políticas indigenistas, delegando a órgãos específicos a responsabilidade pelos índios. O fato de destinarem um órgão específico reitera a tutela instituída pelo Estado, assim como a marginalização dessas comunidades em razão de suas diferenças em relação à sociedade ocidental.

Mediante essas circunstâncias, foram criados documentos com o intuito de servir de respaldo para a sociedade, isto é, a cada recente situação, não contemplada em legislação vigente, discussões são realizadas e a produção de um documento normalizador que abarque tal questão é determinada. Todo esse aparato jurídico é considerado fundamental para “manter a ordem e legislar sobre toda e qualquer situação e/ou sujeito de uma sociedade” (GUERRA, 2010, p. 62). Nessa esteira, trazemos outro recorte, R2, no qual verificamos uma nova discursividade em relação às perdas desses povos. Leiamos o Art. 3º, inciso I, que estipula os objetivos da Educação Escolar Indígena, no:

---

<sup>15</sup> CF capítulo 2: condições de produção.

**R2:** [Art. 3º: Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:]  
**I:** a recuperação de **suas** memórias históricas; a reafirmação de **suas** identidades étnicas; a valorização de **suas** línguas e ciências.

Nesse recorte, o documento propõe a recuperação de aspectos culturais, como a memória histórica, que, por sua vez, se perdeu em razão das opressões coloniais. Como relatamos, no capítulo anterior, a primeira ação de colonizar advinha da imposição da língua<sup>16</sup>, e, em seguida, dos costumes, da cultura, posto que “é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades”. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2011, p. 149).

Por meio dos relatos históricos, a ação imediata da Coroa ao aportar no Brasil foi ensinar a língua portuguesa, a fim de estimular os índios para, aos poucos, deixar suas tradições, mas, já que isso não se concretizou, o Estado, ao longo do tempo, transformou suas táticas de dominação e, atualmente, busca “auxiliar” esses povos no processo de revitalização e pró-vitalização de suas línguas e culturas, pois dessa forma as comunidades permanecerão restritas em seus mundos. Tal atitude não preconiza “ajuda” aos indígenas, mas sim aos brancos, isso porque, se essas comunidades não se adequam aos parâmetros da sociedade hegemônica, devem, portanto, ser excluídas. (ORLANDI, 2008, p. 199-200).

O uso do referenciador pronominal na 3ª pessoa *suas*, que equivale a deles, produz o efeito de distanciamento entre o branco e o índio, reforçando a exclusão de comunidades que compartilham de diferentes modos de viver, de diferentes línguas, pois, ao funcionar como uma anáfora direta, o referenciador *suas* permite a recuperação endofórica do referente (NEVES, 2002, p. 152), no caso, indígenas.

Recorrentes no documento, esses referentes pronominais, que são articulados no discurso como anáforas, autorizam a mobilização de outros sentidos, uma vez que, havendo esse distanciamento entre “seus” e “meus” no discurso do documento legal, no qual todos, por direito, deveriam ser tratados de maneira igual, a identidade nacional é, de certa forma, negada aos indígenas e isso nos remete à questão de o índio não ser tratado como cidadão brasileiro, mas apenas como índio, como não pertencente a essas terras. Nesse sentido, a identidade nacional, a de cidadão brasileiro, é silenciada pelo Estado, já que ambigualmente, coexistem, no documento<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Para Melià (1999), a língua é um dos aspectos mais constantes no processo de identificação.

<sup>17</sup> Ver recorte anterior: igualdade e diferença.

Ao dizer que é objetivo da educação escolar indígena recuperar, reafirmar e valorizar práticas das comunidades, o documento procura desconstruir a imagem estatal de desvalorização dos povos, posto que esses termos sugerem uma ação contrária. Ou seja: se há a necessidade de recuperar, é porque algo se perdeu: as memórias históricas; se o documento diz que é preciso reafirmar, isso nos leva a considerar que algo foi negado, nesse caso, a identidade étnica; e, ao discorrer sobre a valorização, são escamoteados os sentidos de que havia (ou há) (uma) discursividade(s) para que essas mesmas línguas e ciências dos povos fossem (sejam) desvalorizadas, deixadas de lado, e até mesmo exterminadas.

Outro ponto fundamental que emerge desse segundo recorte é a representação de educação que começa a ser delineada como instrumento de revitalização à disposição das comunidades. Em consonância com essa representação, é estabelecido em R3 que:

**R3: Art. 7º § 2º: Os saberes e práticas indígenas *devem* ancorar o *acesso a outros conhecimentos*, de modo a *valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.***

Determina-se, em R3, por meio do verbo deôntico “dever”, no presente no indicativo, o *acesso a outros conhecimentos*, a partir dos conhecimentos tradicionais, ou seja, a educação oferecida nas comunidades deve subsidiar outras formas de conhecimento, como os chamados conhecimentos universais ou nacionais. A expressão em questão estabelece uma relação interdiscursiva com documentos, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/1996 e o Parecer 14/1999, nos quais se delega às escolas indígenas o ensino de conhecimentos oriundos da sociedade nacional. No primeiro momento, esse fato parece ser bastante significativo, uma conquista dos povos, como uma medida do governo para torná-los iguais perante a lei e incluí-los na sociedade.

Se lançarmos o olhar para os acontecimentos históricos, interpretaremos, no entanto, que, à medida que o documento proporciona essa “liberdade” aos povos em ter o acesso aos conhecimentos da sociedade em geral, ou melhor, da sociedade do branco, este presume que as práticas e saberes tradicionais do indígena darão lugar aos conhecimentos do branco, uma vez que o discurso ratifica a necessidade de valorização dos *modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena*. A esse fato podemos relacionar a chegada dos portugueses ao Brasil, momento em que houve a imposição dos costumes e língua aos índios para motivá-los a se desvincular de suas práticas.

Retomamos, diante disso, a interpretação acerca do termo “valorizar”, que tem acepção dicionarizada de “dar valor, levar em conta” (BECHARA, 2011, p. 1125).

Refletimos, assim, que só atribuímos valor a algo raro ou que está associado, na maioria das vezes, a determinantes afetivos. No caso do legislador, contudo, ao determinar a valoração da *oralidade e da história indígena*, impõe a predominância da escrita nas comunidades e o esfacelamento das memórias históricas de cada povo. O uso da escrita, como sabemos, não fazia parte do contexto indígena, pois tratava-se de sociedades historicamente orais. Dizemos “tratava-se” porque hoje as comunidades, em maior número, dominam a escrita.

Com os condicionantes do movimento globalizador e o estreitamento das fronteiras, o branco passou a estar cada vez mais presente nas atividades indígenas, em especial no âmbito escolar. A escola é uma prática do branco enraizada nas comunidades e que se (trans)forma camaleonicamente, do Brasil Colônia ao atual Brasil República, mas que, em hipótese alguma, fornecerá às comunidades uma “educação neutra porque sofre os efeitos da ideologia” (RAMOS; LIMBERT, 2013, p. 125).

Em face dessas questões, ressaltamos R4:

**R4:** Art. 7º § 4º A Educação Escolar Indígena será **acompanhada** pelos sistemas de ensino, por meio da **prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues**, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Baseando-nos no documento, que, nesse recorte, dissemina uma compreensão limitada dos povos, por meio de uma formação discursiva pedagógica, notamos a disposição da obrigatoriedade de supervisão da educação escolar indígena executada nas comunidades por órgãos competentes. Ao dizer que a educação escolar indígena será *acompanhada*, o legislador tem por objetivo determinar que as escolas focalizem práticas viabilizadas pelo branco, bem como a *produção e publicação de materiais didáticos*. O uso de “acompanhada”, que, no estado de dicionário, significa “seguir em desenvolvimento; ter ou pôr ao lado, como companhia ou ajuda” (BECHARA, 2011, p. 225), faz emergir, via memória discursiva, o discurso de tutela indígena que, apesar de ter sido extinta discursivamente, faz-se presente por meio de outros mecanismos linguístico-discursivos.

Produções e publicações que priorizam a escrita nas escolas e seu uso pelas comunidades provêm do discurso do branco, pois a escrita propicia a veracidade e o registro legal, o que contradiz a proposta discursivizada no recorte anterior, que enuncia o incentivo à valorização da oralidade. O uso do adjetivo *diferenciado* nos conduz ao questionamento: como é possível produzir algum material que não seja diferenciado, já que esses povos, assim como cada um dos povos que compõem o Brasil, apresentam diferenças em inúmeros

aspectos? A partir de qual perspectiva é discursivizado esse termo? O documento, ao acrescentar o qualificador *diferenciado*, cuja forma é derivada da palavra “diferença”, e que apresenta acepção dicionarizada de “diversidade, desigual”, (BECHARA, 2011, p. 524), descortina a maneira como o governo vê os indígenas, ou seja, a representação que é articulada pelo governo, via discurso regimental, em que o objetivo deveria ser incluir, chamar à proximidade, e não enaltecer os aspectos diferenciadores. Desse modo, o documento reafirma a exclusão desses sujeitos.

Em seguida, o documento ressalta que a produção desses materiais deve ser realizada *na língua indígena, em português e bilíngue*, sugerindo, dessa forma, o efeito de sentido de que essas comunidades tenham contato apenas com essas duas línguas, silenciando a presença de outras no movimento interativo dos povos. Os Kinikinau, por exemplo, vivem em zona fronteira, não considerando estritamente o território: vivem em contato com as línguas Portuguesa, Kinikinau, Terena, Kadiwéu e Guarani, visto que estabelecem relações dentro e fora da aldeia, e com as línguas espanhola e inglesa, pois a circulação de turistas na cidade de Bonito, a mais próxima da comunidade, proporciona essa experiência, razão por que muitos índios migram para a cidade em busca de empregos ou para a venda de cerâmicas e artesanatos.

A partir dos dizeres do documento, a representação de língua que emerge está associada à noção de que os sujeitos falam uma língua homogênea e totalmente desvinculada das outras, e, de acordo com as suas necessidades, o falante opta por utilizar a língua indígena ou a língua portuguesa. Além disso, o entendimento de bilinguismo, por mais que remeta ao sentido de se saber falar duas línguas, deixa escapar a mesma compreensão acerca da representação de língua. Cria-se a ilusão de inclusão não só do Português, mas também dele. Porém, se o branco não deve aprender a língua indígena, que inclusão é essa?

Cabe ressaltarmos que, ao adotar esta postura, o documento enrijece as fronteiras entre o branco e o índio, a língua portuguesa e a língua indígena, contribuindo para a supervalorização das práticas hegemônicas em detrimento das práticas indígenas, reforçando, no imaginário indígena, “o sentimento de inferioridade perante o estrangeiro” (CORACINI, 2007, p. 77). E, assim como na proposta pombalina, silencia-se, nas diretrizes, todo o patrimônio linguístico do Brasil, criando o imaginário de um país com uma única língua e, no próprio país, o imaginário de que os índios, além de suas línguas maternas, têm contato apenas com a língua portuguesa.

Os Kinikinau têm seu processo identitário, que como qualquer outro é constituído pela linguagem (ORLANDI, 2009), atravessado por diversas línguas e, nesse movimento, de entrar

e sair de sua língua materna, ocorrem os processos de (des)identificação. Sobre isso, Aiub (2014, p. 93) explica que esse processo, por mais que aparente vir de dentro para fora, ocorre justamente da forma inversa: “a identificação se dá de fora para dentro, ou do outro para o eu”.

Compreendemos, dessa forma, que, para o documento, não há um movimento interativo entre as línguas: é uma independente da outra, sendo concebidas de maneira desarticulada, sem sequer considerar a influência da globalização, dos processos formativos que essas comunidades estão atravessando, sem o “controle” ou a supervisão dos sistemas de ensino.

Um dos principais sistemas a que se refere o documento é a escola. Caracterizada como uma das mais antigas instituições, a escola passou por incontáveis reformulações desde sua inserção nas comunidades indígenas no século XVI, e, nesse sentido, a proposta de educação escolar indígena articulada no documento desliza os sentidos e nos permite construir a representação de escola ali respaldada.

A fim de fundamentar nossas reflexões, expomos R5, expressando que essas diretrizes devem:

**R5: Art. 2º VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.**

Em R5, é frisada a função regulamentadora do documento por meio do verbo *zelar*, do qual surgem os sentidos de “cuidar”, “administrar” (BECHARA, 2011, p. 1150), conferindo ao indígena uma representação de inábil, remetendo à formação discursiva jurídica. A articulação de verbos dessa natureza, como, por exemplo, “orientar”, “assegurar”, “fortalecer”, também presentes no documento, estabelece relação com fios interdiscursivos de outros documentos, a saber, o Estatuto do Índio, que denomina os índios de “silvícolas” e “incapazes”. Presentifica-se, com o uso desse verbo, a interpretação de que os índios não dispõem de habilidades para gerir sua própria escola e modos próprios de ensino-aprendizagem, cabendo ao Estado a “responsabilidade” de zelar para que os direitos dessas comunidades sejam “garantidos”.

É, portanto, criada a representação de índio como sujeito incapaz, inculto, marginal e, nesse sentido, cria-se a imagem do Estado generoso, protetor, cuidador dessas comunidades.

Presentifica-se, nesse recorte, uma relação de saber-poder na qual o Estado tem o saber e o poder, e o indígena o não saber e o não poder.

Recorrente no discurso, destacamos novamente a palavra *diferenciada*, adjetivando a educação escolar a ser disponibilizada nas comunidades. No eixo dos sentidos, o documento busca a “união”, contudo, ao lançarmos o olhar para os sentidos que estão à margem, veremos que a comunhão nacional nunca será atingida enquanto o discurso cristalizado de “igualdade” estiver atravessado pelo discurso colonizador de exclusão das diferenças. Ocorre que os indígenas são subjugados por meio de vários mecanismos de dominação, como a lei, por exemplo, que não lhes permite ter identidade(s) e que sejam iguais na diferença.

Constatamos, assim, a ação hegemônica e incisiva da lei sobre essas comunidades, uma vez que, mesmo discorrendo sobre a instalação de escolas que promovam uma ação intercultural e uma educação destinada às comunidades, abrangendo suas especificidades, expressam uma ação “diferenciada”, de que emerge o sentido de desigualdade, contradizendo os seus objetivos de incluir os índios. Presentifica-se numa relação interdiscursiva com o Estatuto do Índio (1973), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Nº 9.394, 1996), o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), o Plano Nacional de Educação e o Parecer 14 (1999), em que a voz do branco emerge para legislar sobre populações caracterizadas por práticas e culturas singulares, e enquadrando-as em uma lei, busca homogeneizar a sociedade. Tal ação colabora para a estereotipação e a marginalização desses sujeitos, estabelecendo uma divisão entre os índios, os selvagens, e os brancos, civilizados e responsáveis pelas ações dessas comunidades.

Vale dizer que a condição de tutela do indígena, ainda que tenha sido revogada, parece reger o discurso jurídico no que se refere à questão indígena, pois, no decorrer do discurso das diretrizes, o frequente uso de verbos como “zelar”, “orientar”, “reconhecer”, “coordenar”, entre outros, faz que prevaleça o tom de necessidade: um discurso de modalidade deontica que escamoteia o autoritarismo, a fim de estabelecer uma conjuntura para a ação escolar nas comunidades, consorciando ao Estado o poder de legislar, ou seja, de estabelecer regras e domínios em áreas, porém sua jurisprudência, apesar de alcançar, não é capaz de perpassar o simbólico dos povos.

O que buscamos expor, com tais afirmações, é que a lei, apesar de ter como função proteger, zelar e garantir o direito e a justiça, não alcança esses objetivos, já que, historicamente, as leis reverberam a “mais pura das vontades de verdade, cuja produção e interpretação são extremamente regradas” (GÓIS, 2013, p. 167), e atendem a uma ideologia dominante, (re)produzindo, dessa forma, discursos de exclusão e silenciamento.

Outro termo de relevância a ser discutido é *garantido*, pois, ao produzir o efeito de sentido de inclusão e onipotência do legislador, já que este será o agente responsável por garantir o usufruto do direito indígena a uma educação escolar indígena, emerge e solidifica-se a imagem de um Estado comprometido em proteger e assegurar a todos os seus direitos.

A preposição *com* condiciona critérios a serem seguidos para o desenvolvimento da proposta educacional, caracterizados pelas expressões *qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial*, e embasados na perspectiva do branco. Nossa afirmação decorre de que, a partir do imaginário social do branco, tais critérios não existem nessas comunidades, bem como a educação necessária para torná-los sujeitos de seus direitos.

Nesse contexto, a escola posta à disposição desses povos, com base em uma educação diferenciada, revestida de um papel inclusivo, é ofertada às comunidades com uma “maquiagem”, isto é, há apenas uma transposição do sistema educacional do branco. Apreendemos, portanto, que o modelo de escola indígena proposto no documento e considerado adequado é o desenvolvido pelo branco, contribuindo para discursividades colonialistas e que continuam a escrever sobre o indígena de 500 anos atrás. Apesar da busca da “inclusão”, agenciada por conceitos que assegurem uma diferença na igualdade, conforme propõe o documento desde o início, reforça-se o discurso excludente no momento em que restringe, ou direciona, com base em discursos hegemônicos, o sistema escolar.

A representação de escola que atravessa o documento é de uma instituição que molda as práticas das comunidades, tendo como objetivo colonizá-las para, aos poucos, integrar os índios à sociedade do branco, isto é, colocar o indígena “dentro de uma racionalidade ocidental, forçando-o a perder sua identidade e abraçar outra”. (GÓIS, 2013, p. 160). Um exemplo visível é que as escolas instaladas nas aldeias pelos brancos visam atender desde o calendário letivo ao material didático do branco, inviabilizando a transmissão de práticas tradicionais indígenas em prol de uma exigência política.

Em seguida, o verbo no gerúndio *respeitando* traz à reflexão uma ação que se dá constantemente, que se arrasta desde os antepassados dos povos, e que, embora enraizada no discurso de inclusão, engendra outras possíveis interpretações. O verbo *respeitar*, segundo Bechara (2011, p. 1007), equivale a “considerar”. Em consonância à busca do sentido do verbo *aceitar*, que significa “concordar”, “admitir” (BECHARA, 2011, p. 221), faz-nos refletir sobre a multiplicidade de interpretações que emerge do termo *respeitar*. Assim questionamos: o sentido de concordar e aceitar disseminados pelo referente inclusão, recorrente nas diretrizes, caminha na mesma orientação argumentativa do termo *respeitar*? A

resposta é não. Salientamos que, nesse contexto, *respeitar* transita entre os sentidos de “considerar” a cultura do outro, do indígena, e de “não exterminar”. (GUERRA, 2010, p. 63).

Ao afirmar que a proposta educacional deve respeitar *as lógicas, saberes e práticas dos próprios povos indígenas*, a diferença entre o índio e o branco é reforçada, em razão de que, ao existir algo com características diversas às que uma determinada sociedade compartilha, são criados os discursos do respeito para normalizar essas características. E, ao mesmo tempo, remete-nos ao sentido histórico dos extermínios que aconteciam nas comunidades em decorrência das diferenças culturais, quando o colonizador, por desconhecer tais práticas, subjuguava esses sujeitos. E é essa diferença que não é aceita pela sociedade.

O discurso moderno cria um mundo limitado acerca das comunidades, contribuindo para a criação de um imaginário ultrapassado desses sujeitos como primitivos e atrasados. A respeito dessa questão, Orlandi (2008) diz que, no Estado brasileiro, o Estado branco, promove-se o silenciamento do indígena não apenas como sujeito, mas em sua própria existência, excluindo sua presença da sociedade nacional. A autora explica que o indígena só adquire existência no discurso do branco, tendo sua representação alinhavada pela colonialidade, e, desse modo, o índio como sujeito brasileiro é apagado, “e se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes”. (ORLANDI, 2009, p. 66)

O diálogo que se tem buscado estabelecer ainda é muito conflituoso, visto que a relação entre as sociedades é conduzida por universos simbólicos diferentes e que se (trans)formam no movimento de entrar e sair de outras culturas. (CANCLINI, 2015). Desse modo, a aproximação cultural entre o povo indígena e o branco é mais que um simples processo de homogeneização. E, como estamos envolvidos por uma incomensurável diversidade, não podemos, conforme Santos (1994, p. 17), “reduzir toda a heterogeneidade do mundo uma homogeneidade”. Esse gesto implicaria colocar à margem, mais uma vez, questões que desvelam a diferença e que, por sua vez, são responsáveis por corroborar a estereotipação de grupos sociais já marginalizados.

Dando continuidade às questões relacionais, paradoxalmente inerentes à identificação do sujeito, expomos R6 a fim de lançarmos o olhar para a possível representação de escola inscrita no discurso oficial:

**R6:** Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num **espaço de construção de relações interétnicas** orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela **afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos**.

No trecho *espaço de construção de relações interétnicas* se consolida a representação de escola, que até então estava sendo construída com base no processo de escolarização dos povos, como um espaço que prioriza a construção de relações interétnicas pautadas na transmissão de conhecimentos e saberes. O verbo *dever*, no presente do indicativo, *deve*, corrobora o caráter de necessidade, de dever moral dessa proposta educacional, que, de acordo com o recorte, precisa ser orientada para garantir o êxito. Essa tarefa fica sob a responsabilidade do Estado, que tem a soberania para governar os sujeitos constituidores de uma determinada sociedade.

A escola, como já mencionado, é uma das mais antigas instituições. Desde a colonização, a doutrina educacional instituída pelos missionários no Brasil realizava, imbricada ao processo colonizador, um agenciamento das práticas discursivas desses sujeitos, visto que “o sujeito se constitui no/pelo discurso”. (ORLANDI, 2009).

No passado, a educação era imposta aos índios, e, num árduo processo eles, deveriam, seguindo os objetivos das missões, abandonar suas práticas e adequar-se à sociedade hegemônica a fim de se constituírem como sujeito. Isso caracterizava o processo civilizatório. Mesmo num clima de hostilidade por parte dos índios, os missionários conseguiram, entretanto, catequizar alguns índios, “mas bastava que eles voltassem à convivência com os outros índios para que retornassem aos seus costumes e crenças”. (SECADI, 2007, p. 10).

Nesse sentido, vendo que suas estratégias não alcançaram o êxito esperado, mudanças coercitivas foram realizadas. A primordial alteração deu-se com a construção de uma proposta escolar que baseasse seus princípios na inclusão dos povos, termo que, para Secadi (2007), adequava-se melhor ao momento político do país, início do Brasil República, já que, durante as ações missionárias, tinha-se a finalidade de integrar os indígenas, preterindo o uso de sua(s) língua(s) e a realização de seus rituais tradicionais. A proposta de uma educação com a finalidade de aproximar os indígenas do branco e proporcionar igualdade, assistência e o acesso ao ensino, conhecimentos e práticas universais, salvaguardando as diferenças, foi delegada à escola.

Paralelamente a esse discurso, a escola passou a ser um direito institucionalizado, que poderia ou não ser requisitado nas comunidades indígenas. Ou seja: para ter acesso a todos esses recursos, os índios precisavam curvar-se ao sistema e aceitar a governamentalidade. A escola emerge, portanto, como um sistema de controle, ao qual o sujeito deve adequar-se para fazer parte de um determinado grupo, entrar na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2012).

O sistema institucional, em especial a escola, na condição de fomentadora do processo educacional é, para Foucault (2012, p. 41), “uma maneira política de manter ou modificar a

apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Visto que a escola é concebida como um mecanismo de resistência veiculador de “saber-poder” (FOUCAULT, 2012), ela também é responsável por moldar ou recortar os sujeitos de uma sociedade, atendendo a uma ideologia dominante.

Diante disso, ao dizer que é por meio desse espaço que se concretizará a *afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos*, enuncia a ilegalidade desses indivíduos em terras brasileiras, e, novamente, corrobora a exclusão desses povos da sociedade nacional, remetendo-nos à interdiscursividade de integração veiculada desde a era missionária, no início da colonização. A presença do articulador de pendor conformativo *como* reverbera a intenção de moldar o indígena, sujeito que não segue a conduta ocidental, mas que, por meio do processo de escolarização, desenvolvido pelo branco, terá a “oportunidade” de tornar-se sujeito de direitos. Direitos esses inalcançáveis para um cidadão que não seja brasileiro. É fundamental destacar que, apesar de se tornarem sujeitos de direitos, a esses povos ainda é silenciada a identidade nacional, a identidade brasileira. Emerge, novamente, a representação de Estado protetor e generoso.

Esse uso do articulador “como”, afluindo o sentido “na condição de”, é altamente significativo: seu valor primeiro é de conformidade (“conforme” sujeitos de direitos), o efeito de sentido é de que para conseguirem os direitos, precisam conformar-se, agir conforme agem os (outros) sujeitos de direitos. Daí o sentido subjacente de comparação que, em geral, tendemos a identificar ali como de primeiro plano. Além disso, podemos ousar: subliminarmente, consideradas as condições de produção, há ainda o sentido de “como se fossem”, numa condição implícita.

Em face do que discutimos, podemos compreender que a educação escolar indígena é representada como um instrumento do governo para (trans)formar e mobilizar novas táticas para se relacionar com as comunidades. Vale ressaltar que o documento refere-se ao processo de educação sempre associando-o à questão territorial. Instigadas também por essa ligação, articulamos a discussão da representação de território a partir da perspectiva do discurso das diretrizes, nosso objeto de reflexão no próximo subitem.

### **3.1.2 Eixo II: Representação de território**

A terra, ou o território, está sempre no cerne dos grandes conflitos, e discutir, ainda que seja a sua representação, nos conduz aos eventos históricos que subsidiaram determinada construção. No Brasil, essa questão provoca tensão, pois o país vive um dilema em relação à

demarcação de terras, travando uma luta contra os sistemas burocráticos, inegavelmente atrelados às elites latifundiárias.

No documento oficial, o processo de educação escolar indígena aparece, na maioria das vezes, associado ao território, possibilitando a interpretação de que o território é um bem que antecede qualquer outro, tornando-se perene na constituição dos sujeitos. Esse bem pode, todavia, configurar o sentido material ou a valoração afetiva, a depender da situação sócio-histórica e ideológica em que o sujeito está inserido. As diretrizes determinam, com base nesse viés, que:

**R7:** Art. 7º § 4º: A Educação Escolar Indígena **deve** contribuir para o **projeto societário** e para o **bem viver** de cada comunidade indígena, contemplando **ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.**

Apesar de termos discutido, é significativo ressaltar que há a constante repetição da construção de um discurso deôntico em *deve contribuir*, indicando a obrigatoriedade da educação escolar em alcançar seus objetivos por meio de um *projeto societário* e do *bem viver* das comunidades, a partir das lentes do branco. Ao enunciar *projeto societário*, o legislador referenda a produção de um movimento que integre as comunidades à sociedade nacional, à sociedade branca, pois o sentido dicionarizado do termo *societário* é “referente à sociedade; integrante dessa sociedade” (BECHARA, 2011, p. 1056). Em seguida, é atribuída como dever a proposta de um *bem viver* às comunidades, forma de estabelecer um princípio de compromisso da escola e do Estado para com os índios, visto que a história nos relata os conflitos ideológicos gerados pela interpretação dos colonizadores acerca do “bem viver” dessas comunidades. Ou seja, o *bem viver* discursivizado pelo documento transita entre os sentidos arrolados na formação discursiva colonial, via discurso do branco, e a formação discursiva cultural, expressa no discurso do índio.

Para assentar tal reflexão, partimos do pressuposto de que é necessário questionar como se processa esse “bem viver”, em face da constituição histórica do legislativo brasileiro, já que pensar as condições de sua produção revela a presença, na grande maioria, de uma sociedade elitista, um grupo estabelecido por compartilhar determinados aspectos ideológicos. Esse fato reforça a equivocidade da lei e a “virtualidade dos fatos legislados” ao ser elaborada por sujeitos que estão no centro, distantes da realidade dessas comunidades e que, motivados por anseios políticos, governam para a verdadeira minoria, a elite”. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 93).

Ao afirmar a necessidade de contemplar, via processo de escolarização, *ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes*, emergem fios de sentido que nos permitem interpretar, por meio do uso do referente *seus*, em *seus territórios*, a separação entre os territórios indígenas e os territórios do branco. Esse limite, estabelecido pelo branco, funciona ambigualmente. Por um lado, gera o sentido de oportunizar a posse de um território que já pertence a eles e, com isso, a preservação de suas tradições; por outro, o de que o Estado, ao determinar a demarcação de terras para essas comunidades, destina-os a uma condição de excluídos: é necessário que eles se mantenham em seus territórios.

A lei funciona, assim, como um texto articulado no “entrecruzamento de uma série de outros textos” (CORACINI, 1991, p. 148), adquirindo sentido e anulando outros a partir da posição que o sujeito enunciador ocupa (no caso do discurso jurídico, o legislador). Em face dessa perspectiva, ao usar os itens lexicais *manutenção* e *seus*, o sujeito reconhece a posse imemorial da terra: o território sempre foi dos indígenas.

Em estado de dicionário, o termo *preservação* traz o sentido de “colocar ao abrigo de estrago, dano” (BECHARA, 2011, p. 951) algum objeto; nesse caso, o território e os recursos nele existentes. É sabido que preservar, no seio do discurso ecológico, não provém, naturalmente, do discurso do índio, mas passou a fazer parte depois das intervenções do homem sobre a natureza.

Preservar, na esteira do indígena, não está apenas associado ao discurso ecológico atual; há uma formação discursiva religiosa da qual emana esse efeito de sentido de preservação, de cuidado e de zelo pela terra. O discurso bíblico, o discurso fundador de que o ser humano deve preservar a terra e explorá-la com sabedoria para que dela seja retirado o seu sustento, presentifica-se, portanto, no discurso indígena.

Para o índio, não era necessário preservar porque sua relação com a terra não atravessava implicações como o consumo desordenado e o desmatamento, e, assim, o preservar, com o sentido hoje recorrente, não se fazia necessário. Preservar era algo inato nessas comunidades. Com o passar dos anos, a relação do índio com o território foi, entretanto, transformada pela ação da globalização e da ideologia capitalista, acarretando o deslocamento semântico da palavra “preservação”.

A partir da ação do branco, começou a reverberar-se a necessidade de preservar, mas sob a ótica capitalista, a fim de não extinguir as naturais fontes econômicas, materiais, ou seja, os *recursos neles existentes*. Logo, as determinações legais intervieram e um discurso de conservação e, posteriormente, de preservação se presentificou no aparato jurídico. Houve,

dessa forma, nas diretrizes, uma (re)atualização enunciativa, mas que ainda evoca, em nossa memória discursiva, os desastres ambientais, a degradação do ecossistema causada por utilização indevida de seus recursos e, com isso, emergem as formações discursivas científica e ambientalista articuladas ao discurso pedagógico do documento oficial.

Baseando-nos nas interpretações de R7, observamos que começa a ser reverberada a representação de território pelo discurso oficial: nos discursos vinculados à formação discursiva capitalista, a representação de terra também se encontra consorciada a essa ideologia. O objetivo de preservar os recursos existentes nesses territórios é, por sua vez, uma maneira politicamente correta de dizer “explorar os recursos oriundos desse espaço”, a fim de obter lucro, produção, comércio por um longo tempo.

No documento oficial, a questão territorial é tratada como um direito essencial dos povos indígenas, visando ao desenvolvimento de suas práticas, sendo elementar o que consta no inciso I do artigo 4º do documento, a saber:

**R8:** a **centralidade do território** para o **bem viver** dos povos indígenas e para seus **processos formativos** e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, **ainda que** se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

Em R8, o sentido de *território* parece corresponder ao de dicionário: “terreno extenso, área geográfica”. (BECHARA, 2011, p. 1089), o que, em consonância com a “centralidade”, que indica a “ação de centralizar” de “concentração de poder” (BECHARA, 2011, p. 400), preconiza a valoração desse espaço em termos materiais, deslocando o sentido para a visão de poderio embutida na noção de terra.

Frisamos que, para se compreender a noção de território, é fundamental percorrermos a noção de espaço, uma vez que o espaço se constitui como território a partir dos processos de apropriação investidos pelo sujeito. A vivência a que se refere o documento corresponde à baseada no material, que proporciona a produção econômica, corroborada pela expressão *bem viver* e *processos formativos*. Vale ressaltar que esse *bem viver* é discursivizado pelo branco, dialogando com o discurso de inclusão, mas que reforça a marginalização desses povos, a partir de um imaginário social colonizado, e reafirma o distanciamento das práticas indígenas e colonizadoras.

As expressões *processos formativos* e *bem viver* são uma regularidade no discurso oficial, referendando sempre os sentidos emergentes das condições sócio-históricas e ideológicas do branco, pois os *processos formativos* a que se refere o documento são mecanismos para tornar o indígena sujeito de direitos, a saber, por meio do processo de

escolarização; e os efeitos de sentido em torno de *bem viver* transitam entre as possibilidades de interpretações consorciadas à visão colonial, do branco, ou à visão cultural, do índio.

Visto que a perspectiva capitalista delinea determinados sentidos, a noção de território alicerçada na probabilidade de lucro, no interesse econômico – em especial, quando há possibilidade de captação de recursos naturais atrativos –, desvela uma representação de produto, que, portanto, pode ser vendido e comprado. Essa representação ainda nos permite a interpretação de que (re)afirmar a posse, colocar alguém como dono, proprietário, é, a princípio, discurso do branco, ancorada em uma formação discursiva capitalista.

A assertiva concessiva *ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos*, reforça a noção de território apresentado como concentração limítrofe de terras, de poderio, posse, que, por sua vez, abre caminhos políticos e econômicos em uma sociedade extremamente capitalista como a nossa. O uso da concessiva *ainda que* desperta a noção de limite, pois, independente de uma terra indígena estar localizada em estados ou municípios diferentes, a relação da comunidade com a porção do espaço é que vai “gerar de imediato a delimitação” (RAFFESTIN, 1993, p. 10), como é o caso das terras tradicionalmente ocupadas. Na esteira de Raffestin (1993, p. 07-14), entendemos que a ação sobre um determinado território está sempre permeada pelo poder. Delimitar é um ato crucial para a imposição do poder.

Ressaltamos, contudo, que o Estado, ainda que busque demonstrar uma preocupação com a demarcação de terras, com o bem estar das comunidades indígenas, deixa escapar um desejo de escamotear suas finalidades políticas e, assim, revigorar sua “face protetiva”. Sabemos que a demarcação de terras no Brasil é um processo burocrático e que objetiva, na maioria das vezes, favorecer a elite, e isso dificulta a aplicabilidade da lei de maneira igualitária, como propõe o aparato jurídico.

Nessa esteira, é afirmado pelo documento que as comunidades têm o direito a suas terras e que esse direito encontra-se na base de todos os demais. Vejamos:

**R9:** Estando o **direito à terra na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas** e dadas as diversas situações de territorialidade que vivenciam, a questão do território ocupa um lugar central em seus projetos societários e movimentos políticos de reivindicação de direitos específicos, dentre eles a educação diferenciada.

É dado a observar que o legislador, ao afirmar que os indígenas têm o direito a terra e que esse direito está *na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas*,

inscreve no discurso oficial, o desejo de silenciar o direito legítimo que essas comunidades têm sobre as suas terras, chamadas de terras tradicionais.

Com esse gesto, é deslegitimado o direito originário dos indígenas sobre suas terras e cria-se uma nova interpretação de que o Estado, generoso e protetivo, intervém para garantir um direito, que, por sua vez, é de todos os cidadãos. O gesto de afirmar esse direito nos remete ao que Orlandi (2007, p. 73) denomina de silêncio constitutivo: ao nomear os índios como sujeitos de direitos e, sobretudo, de direito à terra. O enunciador apaga o fato de os europeus terem suprimido esse direito durante o colonialismo, e, nesse sentido, ao fazer essa escolha discursiva efeitos de sentido são circunscritos com o objetivo de apagar outros, e, assim, determinar os “limites do dizer”. (ORLANDI, 2007, p. 74).

Desse modo, renova e solidifica-se a postura inclusiva da lei. E vamos além: esse ato articula na sociedade o estereótipo de que as retomadas indígenas são ações indevidas, que violam os direitos constitucionais. Como sabemos, tais ações ocorrem no anseio de demarcação de terras, na maioria das vezes engessada pela burocracia e ação latifundiária atuantes na sociedade brasileira.

O direito à terra, por essas comunidades, foi sendo, ao longo do tempo, ressignificado pelo branco; como já mencionado, a ação legislativa do estrangeiro determinou a terra como um direito dado, e não como um direito nato dos índios, desconstruindo, assim, os discursos que apontam o Estado como o responsável pela dispersão dos povos de suas terras originais. A esse respeito, Cunha (1992, p. 16) afirma que “as terras dos índios, contrariamente a todas as outras, não necessitam, portanto, ao ser promulgada a Lei das Terras, de legitimação”.

Cabe ressaltarmos, a partir das análises elaboradas, que tanto a escola quanto o território foram deslocados pelo Estado como um direito aos índios, e, nesse viés, a fim de estabelecermos um paralelo sobre esses dois discursos e as representações que veiculam, lançamos um olhar crítico sobre as possíveis semelhanças ou diferenças conceituais e os efeitos de sentido que emergiram desses dizeres.

### **3.2 O discurso Kinikinau**

Os Kinikinau, povo permeado por desestabilizadores acontecimentos históricos, atravessaram a invisibilidade e romperam o silenciamento construído pelo branco, e hoje têm sua voz ouvida, endossando a luta dos indígenas no país. Ao problematizarmos o discurso legal, mediante o rastreamento de representações de escola e de território, emergiram, durante essa busca, a representação que o branco, via discurso estatal, cristaliza do indígena.

Apresentamos a seguir recortes que, de certa forma, digladiam com a perspectiva legal mostrada.

A arte de narrar suas histórias, tradições e culturas nem sempre foi valorizada, ou suas narrações sequer ouvidas na sociedade nacional, contudo o apoio de Ongs, instituições engajadas na transformação social e de estudiosos comprometidos com a causa indígena contribuiu positivamente para a abertura de um diálogo com a sociedade hegemônica, a fim de dissipar o estereótipo de que essas comunidades estão isoladas e de que assim devem permanecer.

O coro de vozes a favor da causa indígena ganhou força e, em contrapartida, no movimento em que fatos históricos e outros discursos contra os índios estão em embate, irrompe o acontecimento discursivo da legislação indigenista. Com isso, o Estado promove a elaboração de inúmeros decretos, leis, pareceres, buscando trazer o indígena para o cenário nacional. Esse fato provocou, no entanto, a circulação de outras discursividades, como, por exemplo, a de que os direitos indígenas não estavam sendo “garantidos” por essas medidas legais, mas violados.

Como vimos nas análises empreendidas no item anterior, a lei escamoteia seus objetivos, ideologicamente marcados, e permite apenas a circulação de discursos que não coloquem em dúvida seu papel de ordem imparcial e protetora de todos. A voz que emerge da lei não é do indígena, e sim do branco. A fim de promover a circulação de vozes que representem a voz marginalizada dos indígenas, trazemos à reflexão recortes de entrevistas que nos permitiram rastrear representações de escola e território no discurso dos Kinikinau e visibilizar a luta desse grupo pelo reconhecimento étnico e territorial, ainda negado.

Como o nosso objetivo não é compreender “o que” significa, mas “como”, mergulhamos as sequências discursivas no contexto indígena para que emergjam os efeitos de sentido, e, assim, desvelemos relações de poder que se inscrevem nas escolhas discursivas dos sujeitos. Primeiramente, dedicamo-nos ao eixo escola.

### **3.2.1 Eixo I: Representação de escola**

A necessidade de rastrear a representação de escola surgiu no bojo da relação que os Kinikinau estabelecem com ela, contradizendo, em alguns aspectos, a função atribuída ao Estado para a instituição. Sabemos que a escola, desde a colonização, ocupa um papel de normalizadora da sociedade, capaz de moldar o sujeito para atender a uma ideologia e intervir na circulação de determinados discursos (FOUCAULT, 2012), entretanto a função atribuída

pelo governo à escola, em especial a escola indígena, tem sido transformada pelas comunidades.

Resultante de um processo histórico, a escola, na condição de uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 2005), compreendida com um lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber, produz uma nova disposição de saber-poder, à medida que suas práticas disciplinares são atualizadas. Como um espaço de governo, a escola opera a partir da subjetividade dos sujeitos, intervindo por meio de práticas sutis, das quais emana um efeito de sentido de liberdade: os sujeitos são livres e têm o direito de fazer suas escolhas, mesmo que constantemente estejam envolvidos por normas que os aprisionam à sua própria consciência. Sobre isso, Veiga-Neto (2001, p. 109) explica que a escola é a “forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura conexão entre poder e saber na Modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital”.

Uma das primeiras ações da escola na comunidade, a Escola Municipal Indígena Koinukunoen, segundo SP1, foi promover a reafirmação da identidade étnica dos Kinikinau, que, conforme a história nos relata, eram registrados como Terena pela Funai. Quando questionamos o papel da escola para o grupo, SP1 foi bastante contundente ao afirmar que:

**R10: SP1: [...] então... a gente era conhecido como Terena... mas só que dentro da gente... nós guardávamos o:: o ser Kinikinau... então começamos com... é:: a escola abriu pra gente esse caminho... tivemos várias reuniões... eu sou representante do povo desde aquela época [...] e tive participação em vários lugares dentro do estado e também a nível nacional para o reconhecimento do povo.... [...]**<sup>18</sup>

Observamos que o sujeito dá início a sua fala com o articulador discursivo *então*, marcado por uma função “informativa e argumentativa” (RISSO, 2002, p. 425), que, de acordo com a autora, não está “obliterado nesse emprego”, uma vez que suscita, concomitantemente, uma função de continuidade, progressão tópica e uma condição anafórica. (RISSO, 2002, p. 421). Neste caso, como se trata da linguagem na modalidade oral, o sujeito utiliza o articulador para retomar o turno, permitindo a progressão tópica.

Ao ser alçado à posição de enunciador para narrar sua história, o sujeito, em inúmeras ocorrências, faz uso da expressão *a gente, pra gente*, funcionando como uma anáfora endofórica, que, no movimento discursivo, é substituída, em alguns momentos, pelo pronome pessoal “nós”. Compreendemos que, do uso dessas expressões, emerge, também, uma

<sup>18</sup> Em resposta à questão: *Como você vê a escola SPI? É importante ela ser Kinikinau? O que isso simboliza para o povo?*

referência exofórica, cujo efeito de sentido é de não representar exclusivamente o povo Kinikinau que está na Aldeia São João, no aqui e agora, mas todo o povo que, desde a era chaquenha, lutou pela sobrevivência do grupo. Outro aspecto relevante em relação ao uso dessa expressão é o efeito de sentido de coletividade produzido, pois, para essas comunidades, a visão de mundo sempre foi pautada na coletividade, e, ainda que a globalização tenha (trans)(de)formado isso, o inconsciente a revela.

Ao falar de si, SP1 se mistura ao povo: sua história é a história do povo e, por isso, é recorrente o uso de expressões que designam a coletividade, tanto é que, no trecho *nós guardávamos o:: o ser Kinikinau*, o sujeito descortina a correlação de subjetividade que é tecida entre os membros da comunidade: um só ser, uma só luta, uma só voz. Demonstrando estar ciente das artimanhas estatais, o sujeito toma, entretanto, nesse jogo discursivo, a posição de liderança da comunidade, pois, como sabemos, na sociedade do branco é necessário ter alguém efetivamente responsável para responder por uma determinada causa, um nome que “responda” pelas ações do grupo.

Deliberando sob a posição de líder da comunidade Kinikinau – seu dizer desloca-se do *nós* para *eu* –, o sujeito demonstra o afinco para representar, estar à frente do povo, na busca do reconhecimento étnico, visando ao territorial, e a importância de ser reconhecido nacionalmente: *eu sou representante do povo desde aquela época [...] e tive participação em vários lugares dentro do estado e também a nível nacional para o reconhecimento do povo*. Afirmar que participou de ações dentro e fora do Estado de Mato Grosso do Sul reforça uma ideologia politizada, pois, à medida que o sujeito dissemina a voz Kinikinau por diversos lugares, inclusive entre/para aqueles que acreditavam na extinção desse povo, começam a circular novas discursividades que ajudam a comunidade na concretização do desejo de fazer irromper um discurso de demarcação territorial.

Essa manobra é uma forma política de alcançar *status*, de conquistar novos adeptos à causa indígena, e o indígena tem esse conhecimento. E, valendo-nos das palavras de Foucault (2012), afirmamos que quem tem o saber tem o poder. Nesse sentido, o índio, ao assumir a palavra, demonstra a tomada de poder e, ao mesmo tempo, promove uma ação de resistência ao poder hegemônico, constituindo a tríade que o historiador chama de saber-poder-resistência.

Atravessados pelo *ser Kinikinau* que nunca deixou de existir em cada um dos membros da comunidade, segundo SP1, a (re)identificação desses sujeitos ocorreu por meio da escola, e por isso ele ratifica *então começamos com... é:: a escola abriu pra gente esse caminho...* Nesse dizer, o sujeito Kinikinau atribui à escola a abertura desse caminho, o qual

ele referencia como sendo o da sua identificação como Kinikinau e não Terena. Outro possível efeito de sentido associado à anáfora encapsuladora *esse caminho* são as oportunidades sociais e políticas que o reconhecimento étnico poderá trazer aos Kinikinau, como, por exemplo, a demarcação de suas terras tradicionais.

Refletir sobre essas questões acarreta considerar os novos contextos para os quais os Kinikinau são deslocados, e nesses contextos estão entrelaçados os fios que constroem sua identidade. A representação de indígena que emerge do discurso de SP1, até o momento da análise, é de um indígena gerado nas novas modalidades de organização da cultura, que, de acordo com Canclini (2015) não se resumem mais a pares positivos como subalterno x hegemônico, índio x branco. Valendo-nos do pensamento do autor argentino, os processos de globalização que nos atravessam, nos dilaceram e nos (re)constroem são o fator emergente, e paradoxal, para a construção das identidades, pois, ao mesmo tempo em que nos aproxima, em determinados aspectos, nos distancia em outros, acelerando uma constante: a hibridização.

Construída no cerne das relações de hibridização, a identidade, ou melhor, a identificação (HALL, 2005), se dá no contato, no conflito com o estrangeiro, com o outro, entre seus valores e os do outro, e é construída como um mosaico. Santos (2001) argumenta a respeito das identidades, que são “o produto de jogos de espelhos entre entidades”, e que esse movimento baseia-se nas relações de poder: quem tem o poder determina as diferenças, instituindo assim um parâmetro de identidade.

Nesse viés, o Estado busca dar uma única identidade ao indígena, a de índio, inviabilizando sua “entrada” na sociedade branca, e distinguindo-o da sociedade nacional. Os Kinikinau articulam-se, porém, para transpor essa barreira estabelecida pelo branco e, por meio de mecanismos criados pela própria sociedade hegemônica, trilham um novo caminho, por suas próprias escolhas. Um dos caminhos encontrados pela comunidade foi a escola.

Em seguida, o sujeito profere a expressão *e::* exprimindo uma “forma de hesitação” (MARCUSCHI, 2005, p. 165). Compreendemos que, nesse caso, esse recurso linguístico é utilizado pelo enunciador durante a busca de uma cronologia dos acontecimentos, uma organização das informações, uma linearidade dos acontecimentos, que ele, via memória discursiva, deseja nos relatar, possibilitando uma “completude”, por sua vez ilusória.

Imerso nas memórias embaralhadas, que se esvaem entre as fissuras criadas pela busca de ordená-las, o dizer de si e de sua história não se concretiza como uma tarefa fácil, pois, ao desarquivar aquilo que julga pertinente, numa tentativa de organizá-las coerentemente: “coerência a que a vida não se presta”, esse sujeito permite que outras fagulhas emerjam. (CORACINI, 2011, p. 43).

Envolvidos pela memória – que, para Coracini (2007, p. 16), é “sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente que, a todo momento, já é futuro”–, o sujeito continua seu discurso a fim de relatar a luta do povo Kinikinau. SP1 afirma que:

**R11: SP1:** [a escola pra nós: para o nosso povo... a educação foi um grande caminho... é o caminho que abriu para o reconhecimento nosso que nós já éramos considerado extinto:: pelos/por alguns escritores... pesquisadores e: foi uma grande luta no começo... então... quando chegou... o técnico de educação de Porto Murtinho... não sabia quem era o povo que estava lá... se:: era Kadiwéu Terena ou Kinikinau...] **e:: depois dessa luta... conseguimos esse reconhecimento... a nossa identidade né? conseguimos fazer a nossa identidade... até a cédula também de identidade pra... pra ser como Kinikinau...e::: o que nos falta agora: é só o território... então... a escola pra gente foi... um grande caminho... é o primeiro passo para o nosso reconhecimento [...]**<sup>19</sup>

Posteriormente, o uso do termo *depois* desempenha a função de marcador temporal: o sujeito, ao utilizá-lo, objetiva ordenar fatos inscritos na história de seu povo. O item lexical vem, portanto, demarcar, sequenciar a história dos Kinikinau, que é trazida por uma anáfora encapsuladora –*dessa luta*–, que tem como função uma “retomada resumitiva” (CAVALCANTE, 2014, p. 80) a fim de dar continuidade a uma entidade já existente, que é a busca do reconhecimento étnico e territorial dos Kinikinau.

Como se trata de um povo que, desde a era chaquenha, já sofria constantes perseguições, sobretudo por questões de terra, os Kinikinau caracterizam-se por ser um povo que se adapta com facilidade. Essa adaptação não significa, entretanto, uma aceitação cabal das condições que lhes foram, e ainda o são, impostas. Ao contrário, esse povo, apesar de, após a guerra da Tríplice Aliança, num grupo já bastante reduzido, ter-se aglutinando aos Terena, vislumbrando sobreviver, em nenhum momento deixou de lutar pela visibilidade de seu grupo, mesmo tendo sido considerado extinto na década de 1970, como afirma o sujeito em instantes anteriores ao recorte. Frisamos que a autoidentificação como Terena foi a maneira encontrada pelos Kinikinau para sobreviver em meio às guerras e perseguições, no entanto, com o passar do tempo, esse povo foi sendo esquecido pela sociedade hegemônica e, por conseguinte, considerado extinto por renomados pesquisadores, como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira.

Por meio da anáfora encapsuladora *dessa luta*, representa-se a situação relatada, e faz-se necessário, nesse viés, o deslocamento de sentido, ou seja, historicizar a palavra *luta*, que

<sup>19</sup> Em resposta à questão: Em resposta à questão: *Como você vê a escola SPI? É importante ela ser Kinikinau? O que isso simboliza para o povo?*

tem acepção dicionarizada de “combate corpo a corpo; conflito armado; batalha; guerra” (BECHARA, 2011, p. 968). O sentido veiculado pelo dicionário, apesar de bastante associado aos indígenas por meio da mídia, não representa, todavia, a luta à qual SP1 se refere.

A definição dicionarizada dessa palavra fazia, de fato, muito sentido para o índio de 500 anos atrás, mas não se aplica ao indígena de hoje, informado e tecnológico. Assim, o sentido da expressão, no discurso de SP1, está vinculado à luta contra a extinção de seu povo, que sofria um processo de (des)identificação, já que seus integrantes eram registrados como Terena pela Funai, mesmo estando ciente das diferenças étnicas existentes, e da violação de seus direitos, travando uma luta ideológica contra o Estado.

Posto isso, a luta descrita pelo índio não é mesma luta descrita pelo branco, já que ambos discursivizam esse termos a partir de diferentes domínios discursivos. Episódios que frisam a diferença na representação de luta para os índios e para os brancos são as retomadas, a luta para reaver terras tradicionais, por exemplo. As retomadas de territórios tradicionais processam-se pela sequência ocupação, plantio e construção de moradias, caracterizada como luta e para que seus direitos sejam garantidos. Em contrapartida, a iniciativa de retomada é vista pelo branco como uma afronta, uma violação dos direitos constitucionais do outro, tendo em vista que a maioria das retomadas é realizada no seio de uma expectativa de aprovação judicial, como uma forma de pressionar a agilidade processual.

Tal entrave nos permite compreender ainda mais a relação desse povo com seu território tradicional, pois, nas palavras de Santos (2001, p. 03), “o movimento indígena é uma grande afirmação de que há relações sociais que são escritas em territórios e que só fazem sentido enquanto parte deles. As suas terras são sagradas, e são aquelas e não outras”. Essa representação não passa, porém, pelo imaginário do homem branco e, portanto, em suas redes de significação, não compreende tal relação.

Acreditamos que o branco, ao tolher a ação de retomada, busca inviabilizar a ocupação, que, apesar de embasada em um direito constitucional, não possui respaldo legal eficaz, e impedir, mesmo que com o uso da violência, os índios de reaverem suas terras tradicionais. Terras de que emanam história e memórias de seu povo. O branco, sujeito “civilizado”, hábil nas leis, representado de tal forma pela sociedade hegemônica como padrão de cidadão, ao usar a força, assume uma posição difundida, via mídia, de agressor, selvagem, “silvícola”, carregada do interdiscurso governamental, antes vinculada apenas ao índio.

Em decorrência disso, o índio, por meio dos conhecimentos que lhe foram impostos pela escola para civilizá-lo e torná-lo sujeito fabricado por uma ideologia, direciona esses

conhecimentos a seu favor, como uma forma de resistência. Hoje, o índio da descoberta, ou melhor, da “invasão” (ORLANDI, 2008, p. 42), atravessa o momento da tecnologia, do excesso de informação, a era da “sobremodernidade”, que se torna necessária para a sua sobrevivência, possibilitando sua visibilidade em espaços globais. (AUGÉ, 2006, p. 103).

Ao confrontar-se com o imaginário produzido pelo branco, segundo o qual as comunidades indígenas são atrasadas, vivem no cenário de 500 anos atrás, sobrevivendo de caça e pesca apenas, SP2 refuta essas interpretações, e diz que o índio de hoje é diferente, está em evolução, atentando para as mudanças que são fundamentais para a sua sobrevivência e para o estabelecimento de novas relações. Ele argumenta que:

**R12: SP2:** [...] diferença tem né? por que a gente não pode assim ficar parado também né? [...] **as pessoa de fora** fala **nós vamos pra aldeia tal** né? fala a:: chega lá... **vamo achá o índio pelado...com arco e flecha...**(breve riso) [...] <sup>20</sup>

SP2, nesse trecho, deixa resvalar a representação que ele acredita que o branco, *as pessoa de fora*, tem dos índios: atrasados e selvagens. Sabemos que esse imaginário, exposto pela assertiva *vamo achá o índio pelado...com arco e flecha*, é fruto do pensamento colonial e que discursos dessa natureza permeiam a sociedade nacional, no entanto, ao demonstrar que o indígena conhece a representação feita sobre si, SP2 finaliza essa frase com breve riso, esboçando um tom irônico, e expressando que é o branco, de certa forma, o atrasado, porque desconhece a atual configuração dessas comunidades.

Observamos, no recorte, a reconfiguração no dizer do branco: SP2 retoma o discurso do branco na forma de discurso indireto e produz uma nova ação enunciativa, tecendo outros fios de sentidos. (AUTHIER-REVUZ, 1998). Essa heterogeneidade enunciativa ratifica a constituição do sujeito a partir do outro, do dizer do outro, e os deslizamentos de ordem inconsciente e interdiscursiva, como exposto anteriormente, nos fazem repensar que o sujeito é instituído no desejo do que lhe falta e, por sua vez, no desejo de ser o outro, um desejo recalcado.

Ao considerarmos que as tecnologias sejam de grande importância para as comunidades indígenas por ampliar-lhes a visibilidade e propalar as notícias de violação de seus direitos, especialmente na luta por demarcação territorial, reconhecemos também que o Estado é incisivo ao cercar tais ações. Configura-se, assim, a governamentalidade presente

<sup>20</sup> Em resposta à questão: *O que é ser índio hoje SP2? Tem diferença de, por exemplo, 20 anos atrás? quais as diferenças?*

em todos os núcleos estatais, e não apenas nestes, disseminando mecanismos coercitivos e disciplinadores na sociedade, como a escola, a mídia, a própria família. Em vista das mudanças ideológicas impulsionadas pelo movimento político, o governo não se limita a fixar normas, leis; “ao contrário, no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos”. (FOUCAULT, 1999, p. 284).

Há, portanto, a necessidade de redimensionar tanto a fundação da soberania quanto a questão das disciplinas. Podemos dizer que, no conceito de governamentalidade que Foucault se propõe analisar, a soberania, as disciplinas e a gestão governamental estão articuladas. A mídia, como um exemplo significativo de governamentalidade, é um mecanismo que recorta os acontecimentos de acordo com as intenções de um determinado sujeito, moldando os fatos de acordo com uma determinada ideologia e objetivos político-econômicos.

Por governamentalidade, Foucault (1999, 286) compreende como uma força que tenciona os sujeitos, os (co)ordena e os legitima, e o poder como forma de “soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes”.

Assim, sendo a escola um dos mais importantes e eficazes sistemas disciplinares, o Estado incentiva os sujeitos a frequentá-la de inúmeras maneiras, para que sua solidez perdure. Tanto é verdade essa afirmação, que o governo “obriga” as crianças, por meio de leis que determinam a presença de todas as crianças na escola, a frequentarem-na. E, caso a família descumpra essa determinação, o governo usa meios ou táticas, como ajuda financeira por meio de programas sociais, para que as suas metas sejam atingidas. Isso é uma forma de governamentalidade, mas que chega às famílias brasileiras como uma “ajudinha” do governo, como se este estivesse preocupado em proporcionar a educação de cidadãos críticos.

Dessa maneira, a representação de escola no dizer indígena, em R11, transborda, ou seja, vai além de um sistema de controle, de ordem societária. Ela começa, portanto, a ser delineada pelo indígena como uma instituição que abriu caminhos, propiciou a visibilidade do povo. Vejamos mais adiante como ocorre a construção dessa representação.

Retornando a R11, a expressão *esse reconhecimento*, mencionado por SP1, está atrelada ao reconhecimento étnico e territorial ainda negado pelo Estado, funcionando no discurso como um elemento anafórico. Do prefixo –re, emana o efeito de sentido de retornar, admitir algo que já era conhecido, tendo em vista que a ação denotada pelo verbo-base “conhecer”, liga-se à de retomar a identidade Kinikinau, silenciada pelas autoridades, e, em

especial, a terra, o seu território de origem. Para tanto, o conhecimento requerido por esse povo não se refere apenas ao de sua existência, mas também ao conhecimento resultante da convivência, que propicia a compreensão de suas especificidades e de suas necessidades.

O efeito de sentido que ocorre desse termo – reconhecer – é, portanto, de conquista de algo, perfeitamente compatível com o contexto e com as condições de produções descritas no capítulo anterior. Ao enunciar *esse reconhecimento*, recuperamos o sentido de imemorialidade: estar-se-ia “pagando uma dívida” ao indígena no momento em que houvesse esse gesto de admissão.

A questão conflituosa, conforme Orlandi (2008, p. 19), incide no “reconhecer cultural e no des-conhecer (apagar) histórico” dos povos indígenas, fazendo com que os discursos hegemônicos ganhem força e se enalteçam, ocultando os fatos históricos cruciais para compreender a situação atual. Entendemos que, com a nominalização *reconhecimento*, com base nas narrativas históricas, a ideia que emerge é de que o Estado sucumbiu à verdade histórica dos índios, apagando e reescrevendo-a a partir de seus interesses ideológicos.

Dando prosseguimento, SP1 afirma ter alcançado a identidade *a nossa identidade*, referindo-se à identidade étnica, à reafirmação da identidade Kinikinau. Ao dizer, porém, que conseguiu fazer *até a cédula também de identidade*, do uso do operador argumentativo *até* emerge o efeito de sentido de vitória, produzido pelo valor de concessão do operador argumentativo, que concorre para o sentido de que, mesmo enfrentando oposição, confrontos, o índio alcançou mais do que esperava. Desse dizer, parece surgir um contradição, já que não tratava-se da identidade que o sujeito e o seu povo buscavam.

Nessa esteira, a expressão *cédula de identidade*, documento instituído como direito legal a todos os indivíduos, se relaciona interdiscursivamente com o discurso estatal que frisa unificar ou homogeneizar o sujeito como cidadão brasileiro, pertencente a uma única nação. A cidadania brasileira é, portanto, alcançada por meio desse documento.

Diante da imposição do Estado para que os índios tenham a cédula de identidade civil, a tomada do discurso do branco pelo índio, ao discursivizar sobre o direito de ter a cédula de identidade, sugere o efeito de sentido de que esse sujeito também busca uma identidade una, fixa, estável, já não mais viabilizada na pós-modernidade, em que “vigoram” as identidades complexas, “instáveis” e “provisórias” (HALL, 2005, p. 38). Mas, ao mesmo tempo, demonstra a tomada do poder por meio do qual ele exige seus direitos: como cidadão brasileiro e como indígena.

O documento a que se refere SP1 é, entretanto, documento de identidade expedido pela Funai<sup>21</sup>, pois é o documento que permite a sua identificação, que leva a descrição étnica do sujeito. A presença do articulador *como* com pendor conformativo na expressão *pra ser como Kinikinau* traz à reflexão o conflito identitário, pois, para ser Kinikinau, há a necessidade de legitimação por parte de uma instituição governamental. Com isso, o sentimento de pertença fica consorciado ao Estado e não somente ao indígena. A forma contracta do marcador discursivo *né* usado na expressão *a nossa identidade né?* articula, junto à função argumentativa, uma entonação interrogativa, a ser classificada como efeito de “busca de aprovação discursiva” (SETTEKON, 1977 apud URBANO, 1999, p. 227). Essa expressão, característica da oralidade, é utilizada com o foco estratégico para induzir o interlocutor a corroborar o que o sujeito enunciador diz.

Durante as entrevistas, SP2 explicou-nos que a relação com os donos da terra foi complicada pela construção de uma escola Kinikinau, e que esse fato ainda tem gerado conflitos, tensão na aldeia, motivando diversas famílias a buscarem abrigo em outras comunidades, na maioria das vezes Terena. As tensões pelo fato de a escola ser Kinikinau enrijece a disputa entre os povos e indigna SP2: *se é uma... aldeia onde a maioria é Kinikinau por que tem uma escola Kadiwéu né?* A presença do articulador *se* com significativo valor causal que se mescla ao valor de condição, demonstra a indignação de SP2 em ter uma escola Kadiwéu na comunidade.

Refletindo acerca das questões históricas dos Kinikinau e das afirmações anteriores, via recortes, constroem-se, pela materialidade linguística, os efeitos de sentido de uma escola reformulada pela comunidade, uma escola do indígena e não para o indígena, apesar da face regulamentadora instituída pelo Estado para a escola. Baseando-nos, assim, nos dizeres de SP1 e SP2, em especial nas afirmações sobre a escola, pudemos observar que a comunidade Kinikinau tece uma relação diferente com a escola, se comparada a outras comunidades. Os gestos interpretativos nos direcionam para a representação de escola como um espaço de reafirmação étnica, sobretudo, onde os Kinikinau, apesar de estarem em território alheio, têm um lugar próprio.

Nas palavras de Tassanari (2001, p. 46-47), a escola indígena é indiscutivelmente um espaço de trocas de saber, “um espaço fértil, intersticial, de fronteira”. Compartilhamos de

---

<sup>21</sup> SP1 refere-se ao documento expedido pela Funai, mas é fundamental ressaltarmos que a identidade civil, a utilizada pelos demais cidadãos brasileiros como meio de identificação, tem sido requisitada como o único meio válido de identificação. Para a abertura de conta em determinadas agências bancárias, ou para outros serviços básicos, por exemplo, a identidade da Funai não é aceita, invisibilizando-o e, mais uma vez, pressionando para que ele se integre na sociedade nacional.

suas reflexões à medida que o espaço *escola* constitui, nas mãos dos Kinikinau, um espaço de trânsito. E acrescentamos que esse espaço não é somente um espaço escolar, de transmissão de conhecimentos; a ele é transferido o sentimento territorial do povo, e, dessa forma, a escola Kinikinau é (re)configurada como o território Kinikinau, o único território que lhes pertence. A escola tornou-se seu território simbólico.

Imbricados nessas relações e questões simbólicas se dão os processos identitários desses sujeitos, que, envolvidos em uma situação diaspórica, enfrentam conflitos por estarem em terras alheias, entre eles o esfacelamento da língua, que é um aspecto fundamental na identificação de um povo, e o contato iminente com outras culturas, tradições e línguas.

Em virtude de esses sujeitos serem atravessados por culturas, tradições e línguas de outros sujeitos, a sua identidade, na condição de movimento, um construto interminável, é híbrida. (CANCLINI, 2015). De fato, todas as identidades são híbridas, mas é importante frisarmos que os movimentos de construção, os processos que vão numa constante identificação, que constroem as identidades, consolidam-se de diferentes maneiras. Isso é atribuído ao contexto sócio-histórico e ideológico em que os sujeitos estão inseridos, de modo que o território faz parte deste.

No bojo das discussões sobre constituição identitária, torna-se pertinente ressaltarmos que, em face da localização da aldeia São João, ao estabelecer limite territorial fronteiriço com o Paraguai a oeste, a noroeste e ao sul; ao leste, com o município de Bodoquena; a sudoeste, Bonito e, a noroeste, Corumbá, a variável fronteira é imprescindível. Por apresentarem marcas de uma constituição heterogênea, a fronteira oportuniza um rico processo identitário aos sujeitos, visto que vivem “entre-línguas” (CORACINI, 2007, p. 120), entre culturas. Os Kinikinau, por estarem nesse território fronteiriço, por viverem em fronteiras culturais, ideológicas e outras, terão suas identidades construídas pelo olhar, pela representação que eles próprios fazem de si mesmos, porém com a implicação do olhar do outro, pois o outro nos constitui, nos atravessa.

Na esteira dos estudos culturalistas e pós-coloniais, a fronteira é perene nos processos identitários, pois não é concebida sob o pensamento colonial, como limite que separa dois objetos, mas sim como um espaço de “natureza porosa” (NOLASCO, 2013, p. 67), que desconstrói dualidades e erige uma consciência transformadora, uma “nova consciência” (ANZALDÚA, 2005, p. 707), que está fortemente vinculada à ideia de sobrevivência, à transformação do sujeito-fronteira. Além das implicações de demarcação de espaço, pensar a fronteira é trazer à reflexão as relações de poder que são instituídas nesse lugar, uma vez que tudo o que está relacionado a território também está relacionado a poder.

Em face das discussões empreendidas neste eixo, sobre a representação de escola, uma relação entre a escola e o território emergiu, e, instigadas por essas questões e pelo intuito de corroborar ou refutar a nossa hipótese de pesquisa, discorreremos a seguir acerca da representação de território discursivizada pelos Kinikinau.

### 3.2.2 Eixo II: Representação de território

Escrever sobre território na perspectiva do indígena é um desafio, e analisar, sobretudo, seu discurso sobre o território é inenarrável, uma vez que nos permite refletir sobre determinantes históricos e culturais que passam despercebidos quando, por exemplo, ouvimos em um noticiário o indígena requerer suas terras tradicionais e afirmar que o território de origem é tudo de que seu povo precisa. Isso também nos faz pensar acerca das relações de poder e a presença do discurso do branco nos dizeres indígenas como forma de resistência.

Constituídos como identidades híbridas e estando em negociações complexas, no cerne do processo agonístico (BHABHA, 2007), os Kinikinau, por estarem em uma posição desvalorizada, à margem da sociedade hegemônica e por compartilharem de práticas diferentes daquelas que permeiam a sociedade do branco, veem-se em uma situação de repressão, de exclusão e, para sua sobrevivência, constroem “trincheiras de resistência” (CASTELLS, 2010, p.160). É significativo que essas trincheiras de resistências transitam entre manter suas práticas e entrar na ordem do discurso hegemônico para sobreviver. (FOUCAULT, 2012).

Sabemos, pois, que esse povo não possui um território demarcado e, por instrução do extinto SPI, reside na aldeia São João, terras Kadiwéu. As redes interativas tecidas por esse grupo com seu território tradicional, e até mesmo com as terras em que vivem hoje, é algo muitas vezes incompreensível para outros povos, sobretudo para os brancos, tendo em vista que são relações cambiáveis e construídas com base em diferentes princípios.

SP2, ao relatar as tensões dentro da reserva, afirma que a situação é insustentável, visto que os Kadiwéu criam situações conflituosas e frisam, constantemente, que os Kinikinau vivem em seu território, ou seja, implicitamente afirmam que os Kinikinau vivem de favor. O conflito é tamanho que as autoridades foram notificadas, mas, segundo SP2, nada foi feito. Vejamos:

**R13: SP2:** [...] a criação da gente eles pegam... e:: eu coloquei isso pra... pro Ministério Público... e a resposta dele foi ah:: **esse pobrema nós não podemos resolvê... esse problema é interno... então... tem que resolvê**

**entre:: liderança né? e sendo liderança do lado dele... pra onde é que nós vamos buscá socorro?**<sup>22</sup>

O sujeito apropria-se do discurso do oficial do Ministério Público, por meio do discurso indireto e, no processo ilusório, transita entre o seu dizer e o dizer do outro (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 184). Ao relatar que a instituição não assumiu posição alguma para solucionar a contenda e assim se absteve da responsabilidade em legislar para todos (*esse pobrema nós não podemos resolvê... esse problema é interno...*), o sujeito se vê colocado mais uma vez às margens pela sociedade hegemônica por não ter apoio estatal.

Os efeitos de sentido que emergem desse trecho corroboram os discursos de negligência do Estado para com os indígenas que circulam na sociedade nacional e que, na maioria das vezes, são silenciados. Assim, essas comunidades sofrem o descaso, a marginalização. Ao explicar que *esse problema é interno*, o Ministério Público se desvencilha da responsabilidade de responder por qualquer acontecimento que afete a integridade física dos povos e, de certa maneira, “lava as suas mãos”, deixando sob a responsabilidade dos grupos em conflito a resolução da questão.

O direito de “igualdade”, nesse sentido, que se presentifica no fio intradiscursivo, é, no discurso dos documentos legais, negado aos Kinikinau, colocando-os no interstício, no “entre-lugar” (BHABHA, 2007), em que nem a legislação indigenista nem a legislação do branco atuam ou intervêm, pois o lugar onde essas comunidades se encontram é invisível, é de exclusão, restando aos sujeitos subalternos “permanecer em sua condição (lugar) e sobreviver a exclusão estatal”, conforme explica Nolasco (2013, p. 68). A respeito dessa discussão, sobre um espaço fronteiro existente e visível à sociedade, o autor explica: “a impressão que se tem é que o desenvolvimento, o que é da ordem do direito e da justiça, os acessos, etc, só conseguem chegar até às terras dos latifundiários que se perdem em sua própria imensidão.” (NOLASCO, 2013, p. 68).

O reconhecimento da exclusão de seu povo é perene em R13, e, indignado com os fatos, sem direção a ser seguida, sem território e sob a navalha da ação hegemônica Kadiwéu, SP2 questiona: *então tem que resolvê entre:: liderança né? e sendo liderança do lado dele... pra onde é que nós vamos buscá socorro?* Entrelaçado nas redes de memória, os dizeres de SP2, neste recorte, remetem a fatos históricos, uma vez que, no passado, as comunidades indígenas tiveram seus territórios invadidos e usurpados pelos colonizadores e atualmente a

---

<sup>22</sup> Em resposta à questão: *Como é que o povo Kinikinau age... em relação a isso (em relação à tensão pelo fato de o território ser Kadiwéu) João?*

ameaça se manifesta pelos efeitos da globalização, que deslocam os indivíduos de seu lugar estável no mundo social, e também pela ação falha do Estado.

A angústia que se faz presente no discurso do sujeito é impulsionada pelo constante movimento de identificação entre sua cultura e a cultura do outro, e pelas possibilidades de (des)identificação na contemporaneidade. SP2, em R13, passa pela experiência desconfortável de “estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte, não estar totalmente em lugar algum” (BAUMAN, 2005, p. 19), migrando de um lugar para o outro sem estabelecer-se, de fato, em lugar algum.

Em outro momento da entrevista, SP2 nos relata que os Kadiwéu são contundentes quanto à posse territorial e esclarece que a situação vivenciada pela comunidade é de intensa repressão:

**R14: SP2:** [as famílias Kinikinau] **não tem direito de ter o que a gente gostaria de tê... plantá... criá...** então... eles [os Kadiwéu] começa pressioná a gente né? eh:: eu tenho um:: umas **cabecinha de:: gado** né? então eles começa né? a **consumi... vendê...** ou some da gente então... é:: como forma de pressioná a gente pra gente vê se... a gente enjoa... e:: sai né? como muitas famílias saíram assim dessa forma né?<sup>23</sup>

Ao dizer que eles (seu povo) *não tem direito de ter o que a gente gostaria de tê... plantar... criá...*, SP2 se apropria do discurso Kadiwéu, um discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 1998) sobre a questão da terra, e ratifica a disputa, a hegemonia territorial, pelo fato dos Kinikinau estarem em um território alheio. O início da fala com uma negativa *não* indica que todos os direitos são agenciados pelo uso do território; com isso, aos Kinikinau é negado o direito de *plantar* e *criar*, itens lexicais que reverberam uma memória discursiva de seus antepassados e a busca do sujeito de reconstruir uma relação com o território. Um sonho possível somente em seu imaginário cultural, uma vez que essa relação não se constrói do mesmo modo, em razão das atuais implicações sociais.

SP2, por efeito da linguagem, retoma palavras alheias na ilusão de que estas lhe pertencem e deixa emergir apenas fragmentos de memória que a ideologia lhe permite mobilizar, optando por determinadas palavras e não outras. Logo, perpassado pelo esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1988), ele enuncia *cabecinha de:: gado; consumi* e *vendê*.

As expressões *cabecinha de:: gado; consumi* e *vende*, em relação às expressões anteriores, manifestam o conflito e as contradições que emergem do contato com a cultura do

<sup>23</sup> Em resposta à questão: *Como está hoje a relação de vocês com os Kadiwéu? Como está a relação na comunidade entre as etnias? O que mudou desde 2014, quando nós tivemos a última conversa? Depois principalmente da assembleia né?*

branco, e, afetado por ela, seu dizer produz os efeitos de sentido agenciados por formações discursivas heterogêneas e contraditórias, como a econômica e a cultural, que se materializam no fio do discurso e digladiam inconscientemente.

SP2 assevera que, em decorrência dos problemas internos, muitas famílias deixaram a comunidade e buscaram abrigo em aldeias Terena. Questionado sobre os motivos que o fazem permanecer no território Kadiwéu, o sujeito evoca a história de seu povo, a memória, e afirma: *nosso antepassado né? que:: tudo é::[...] eles são sepultados aqui*. Esse dizer permite-nos refletir sobre as práticas culturais e tradicionais dos Kinikinau, a memória que tece a afetividade com o antepassado, e, sobretudo, com o território. A partir dessa relação, a representação de território para os Kinikinau começa a ser iluminada pelas luzes da cultura, e o sentido econômico, atrelado ao discurso do branco, distancia-se de nossas interpretações.

Todas as práticas, que são inevitavelmente regidas pela globalização, (tras)(de)formaram, no decorrer no tempo, a relação homem/natureza, além de terem-se consolidado de maneira conflituosa, envolvendo sempre relações de poder, já que operam nos espaços da dicotomia inclusão/exclusão. Entre essas práticas elencamos o consumismo, o latifúndio e o desmatamento, que condicionam os deslocamentos da representação de território, em especial para o índio.

Na atualidade, essas práticas são resultantes dos jogos de poder entretecidos por sujeitos que não estão nas bordas sociais envolvidos pelo discurso de progresso ou evolução e, com isso, criam uma cisão em determinadas representações, uma vez que as representações que os sujeitos criam estão relacionadas aos seus processos de identificação (CORACINI, 2007). Dessa forma, ressaltamos que as representações elaboradas pelo branco, em determinados aspectos, são ininteligíveis para os índios. Vejamos no excerto R15 a representação de território articulada por SP1:

**R15: SP1: a terra pra nós... num tem que/ não tem como explicá né? ele é tudo... ele:: é como se fosse uma mãe... e a mãe... a gente não se vende/ não vende... a mãe a gente cuida... então... para o indígena é assim né? a terra a gente tem que cuida... e sobrevive da terra... porque:: como a mãe da gente... ah:: eh:: a mãe nos sustenta... então... quem nos sustenta é a terra... tudo que vem da terra... são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe:: faz parte da vida... também dos indígena... pra mim a terra é isso... é a vida.<sup>24</sup>**

<sup>24</sup> Em resposta à questão: [...] *o que é terra pra vocês? o que é território? qual é a importância dele? não me refiro a essa [terra]... especificamente... mas assim... qual é a representação que vocês (Kinikinau) têm de território? porque ele é importante? esse reconhecimento que vocês buscaram... porque:: eu acredito que há uma relação muito significativa né? qual é::?*

No início de seu dizer, é frisada a separação de sua identidade em relação à identidade do branco, estabelecendo distinções marcadas por oposição, sendo as identidades construídas por marcas de classificação. (WOODWARD, 2013). A presença do referente *nóis*, funcionando como uma remissão endofórica e exofórica, já que não se refere apenas ao povo que reside na comunidade, mas a todo o povo que desde a saída do Chaco Paraguai luta pela sobrevivência do grupo, restringe a representação de terra a ser descrita apenas aos Kinikinau. Ele mostra essa oposição usando a locução *para nós*, os Kinikinau, indicando, com isso, a presença do outro silenciada no recorte, mas passível de recuperação por meio da referenciação. Outros itens lexicais como *a gente* e *nos* tonificam a distinção feita pelo sujeito entre o índio e o outro (o branco).

Uma das regularidades nesse recorte é o uso da palavra *mãe*, para descrever a representação de território para a comunidade. A acepção dicionarizada de *mãe* designa, conotativamente, “pessoa extremamente cuidadosa, zelosa” (BECHARA, 2011, p. 799), e é esse o sentido do emprego realizado pelo sujeito no momento em que metaforiza a representação do território: *é como se fosse uma mãe... e a mãe... a mãe a gente cuida...* Outro aspecto pertinente no trecho em que SP1 faz essa relação território/terra-mãe é a relação interdiscursiva estabelecida por meio da expressão *e a mãe... a gente não se vende/ não vende...* Ao dizer que a terra não pode ser vendida, presentifica-se, via interdiscurso, o dizer do outro, do branco que vende, comercializa a terra como um produto. Diante dessa perspectiva, vender a terra é, para o indígena, vender a si próprio (*a gente não se vende*), como o deslizamento provocado pelo inconsciente nos mostra. Compreendemos, portanto, que a relação com o território é uma relação única, além, inclusive, da relação com a própria mãe: é uma relação de fidelidade, cuidado de si próprio, consorciada a uma formação discursiva cultural, divergente da formação discursiva capitalista que emana de itens lexicais como *vende*, recorrente no discurso do branco que atravessa o dizer indígena.

Baseando-nos, portanto, no imaginário indígena, a terra não pode ser vendida porque ela não é de ninguém, mas, ao mesmo tempo, é de todos, e, em virtude da questão relacional ressaltamos que a representação de território para o indígena é erigida sob circunstâncias diferentes, e isso acarreta a reflexão de que “A terra não é e não pode ser objeto de propriedade individual. De fato, a noção de propriedade privada da terra não existe nas sociedades indígenas”. (RAMOS, 1986, p. 13-16).

Assim, no momento em que o sujeito verbaliza *a mãe a gente cuida... então para o indígena é assim né? a terra a gente tem que cuidá... e sobrevive da terra...*, ele expressa os laços afetivos para com o território em que vive e a maneira como os sujeitos Kinikinau lidam

com o espaço. Dessa frase *a gente cuida*, emana o sentido de que, diferente do branco, os indígenas cuidam de suas terras, de seus espaços: já o branco, ao contrário, vende-o, comercializa-o, desfaz-se desse espaço como um produto, algo que não carrega sua história que não faz parte de si.

As palavras não têm, portanto, sentido em si mesmas, mas tem sentidos atribuídos à elas mediante a posição que o sujeito ocupa e a partir da formação discursiva que compartilha. Pelo esquecimento nº 2 (PÊCHEUX, 1988), SP1 acredita ser a fonte dos discursos que enuncia quando, na verdade, retoma discursos outros situados nos campos da ecologia, do meio ambiente, do comércio, do capitalismo, tecendo sua heterogeneidade no interdiscurso.

Nos trechos *a mãe a gente cuida, a terra a gente tem que cuidá*, há um diálogo com já-ditos, discursos outros, como o de preservação, disseminado por uma formação discursiva ambiental. O sujeito manifesta a heterogeneidade em seus dizeres, por meio das não coincidências do discurso, “a presença estrangeira de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193), reafirmando um distanciamento entre si e o outro por meio de um jogo de palavras como *vende x cuida, preservar, pra nós*.

Compreendemos que a repetição da palavra *mãe* no discurso do índio é um forte indício de demarcar, de ratificar as diferenças em que estão alicerçadas as representações de território para o índio e para o branco, além de corroborar a relação tradicional e cultural com o espaço, e, em especial, pelas formas de territorialização específicas da comunidade. Por se tratar de uma territorialização que transcende os fios de afetividade e entrelaça-se à identidade, no sentido de tornar-se Kinikinau por meio do território, os efeitos de sentido do referente *mãe* vão estar associados à cultura Kinikinau, expressão que melhor pode definir a relação da comunidade com o espaço em que vive, pois, segundo Hall (2013, 49), a cultura é uma produção, uma questão de “tornar-se”.

A recorrente utilização do pronome *tudo*, como anáfora encapsuladora, em relação aos referentes *alimentação, água e vida*, em *ele é tudo*, lança um leque de significações que podem estar atreladas a ela, à medida que sua acepção dicionarizada é “a totalidade, o essencial” (BECHARA, 2011, p. 1114). No decorrer de sua fala, o sujeito recategoriza esse *tudo* por meio da palavra *mãe*, que parece estar na mesma direção argumentativa simbólica, território – tudo – mãe – [nos dá a] vida. Tais reflexões são conferidas pela afirmação do sujeito de que a terra, ou o território, concede tudo, assim como a mãe concede tudo o que é necessário ao filho: ela o sustenta, o alimenta, o protege. Da mesma ordem simbólica emerge

o sentido de *tudo* utilizado por SP1, pois ele explica *são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe::*

A representação de território como mãe-provedora-protetora perpassa o discurso dos Kinikinau: mais que um território para construir suas casas é a representação de território como um lugar onde as identidades se fortalecem, que, conforme SP1, *é a vida*. Na sequência, o *tudo* é ressignificado a partir do momento em que o sujeito diz *são tudo o que é produzido da terra... são alimentação... água... eh:: tudo que existe:: faz parte da vida... também dos indígena... pra mim a terra é isso... é a vida*.

Como muitos povos indígenas, os Kinikinau têm uma relação social e cultural forte com a terra e tudo que está posto sobre ela; portanto eles devem *sobrevivê da terra...* Para os indígenas, tudo o que a terra produz, assim como os animais, as árvores, sobretudo o lugar no qual seus antepassados foram enterrados, são sagrados e, por isso, devem ser respeitados e preservados. SA, artesã da comunidade, corrobora essa afirmação ao dizer *se nós mudá daqui... como vamu fazê::? não vô pode levá minha roça... as pranta... os criação...*

O território ocupa, para a comunidade Kinikinau, em virtude de sua situação atual, uma posição que vai muito além do uso comercial, como exposto nas análises, e, nessa perspectiva, SP1 acredita que [...] *o que nos falta agora: é só o território...[...]*. SP1 ratifica a função basilar do território, e manifesta, via discurso, a relação de pertencimento que há entre os Kinikinau e o seu território de origem, sobretudo, uma vez que é o desejo de retornar a essas terras a fonte de sua resistência. O índio concebe a terra como mãe, provedora de sua existência e seu equilíbrio. Nessa perspectiva, o efeito de sentido da expressão *território* nos faz considerar a importância desse espaço, na condição de terra, para a formação desses indígenas e, à medida que SP1 faz uso do item lexical *só*, atribui ao território o papel singular e primário de revitalização da cultura Kinikinau.

A questão do pertencimento perpassa a relação com outros povos e, em particular, com o território. Raffestin (1993, p. 7-8) esclarece que os agentes sociais, ao se apropriarem de um território, “territorializam” o lugar, produzindo um espaço com os seus fazeres e saberes, disseminando o sentimento de pertencimento, que é, portanto, socialmente construído e constitutivo da territorialidade, reforçando a noção de que os territórios são artefatos socioculturais e históricos.

Na esteira da representação de território para o índio, Maldí (1998, p.186) explica que o território é “uma representação coletiva [...] O indivíduo constrói sua identidade baseando-se na sua localização com relação a um grupo e na relação que possui com a totalidade [...]”. Compreende-se, portanto, que a relação construída com o território vai além da delimitação de

extensão e poder. As representações de território emergem a partir das condições sócio-históricas e ideológicas em que os sujeitos se encontram, e, por isso, a representação de terra para os índios diverge da representação de terra para o branco.

Como explicamos no início deste capítulo, fechamos as reflexões promovendo uma articulação ou um paralelo entre ambas as análises realizadas sobre os discursos oficial e Kinikinau e as representações que se fizeram presentes nos eixos I: escola e eixo II: território.

### **3.3 Discurso oficial e discurso Kinikinau: consensos ou conflitos?**

Mediante o que discutimos no primeiro item, acerca das representações de escola e território no discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2012, e no discurso dos Kinikinau, observamos que ambos os discursos apresentam diferentes práticas discursivas, e a relação que se institui entre eles é a de forças argumentativas contrárias.

Nas análises do primeiro eixo, ressaltamos a presença de uma discursividade colonial, um discurso jurídico para legislar, em especial, para as elites, que são a minoria, e não para a maiorias (uma vez que as comunidades indígenas e outros povos estereotipados, como, negros, pobres, mulheres, constituem a maior parte da população). Nesse sentido, rastreamos discursos que reforçam as diferenças, excluem e relegam os indígenas, promovem a cristalização de estereótipos como “incapaz” e “selvagem” que predominam no imaginário da sociedade nacional e silenciam a identidade de índio brasileiro, sujeito de direitos, como todos nós.

A partir de representações projetadas por discursos e interdiscursos sobre os índios, como invisível, marginalizado, e sobre o branco, como sujeito brasileiro, civilizado, vemos que essas diretrizes encontram-se embasadas em discursos cristalizados e que, via lei, são apenas (re)atualizados.

No caso do eixo I, a representação de escola que atravessa o documento é de um sistema inserido nas comunidades indígenas para promover a escolarização, a educação escolar, a fim de tornar esses índios sujeitos de direitos, ou seja, civilizados. Constrói-se, assim, a imagem de uma escola indígena voltada às necessidades das comunidades, mas que, de modo furtivo, é agenciadora de condutas, tornando o sujeito indígena disciplinado, com o intuito de integrá-lo à sociedade do branco, impondo, por meio de táticas silenciadoras, a (des)identificação desses grupos.

Sobre a representação de território, no eixo II, a lei age, ainda mais, nos limites dos sentidos, pois trabalha politicamente o imaginário de que somos todos iguais, de que temos os mesmos direitos, e nesse movimento, silencia o direito inato dos indígenas às suas terras tradicionais, enrijecendo o direito a terra dessas comunidades e criando táticas para deslegitimar o direito do índio. Emerge, dessas discursividades, a representação de território como bem material, engendrado por formações discursivas capitalistas e políticas, espaço que possibilita a captação de recursos naturais atrativos e de produto, que, portanto, pode ser vendido e comprado, visando ao lucro e às ânsias políticas.

Em caminhos contrários, apresentamos as representações provenientes do discurso dos Kinikinau, embasadas em valores culturais, tradicionais e simbólicos que constroem uma discursividade significativa sob o olhar da sua cultura, da cultura Kinikinau. Identificamos pelas análises, no segundo eixo, um fio discursivo que perpassa todo o dizer dos sujeitos, o da cultura, e que, portanto, desestabiliza dizeres, pré-construídos, sobre a relação desses indígenas com o território, mobilizados pelo imaginário do branco.

Via materialidade linguística, rastreamos a representação de escola como um sistema que possibilita a transmissão de conhecimentos tradicionais, assim como o branco a concebe, no entanto o indígena se vale desse espaço como um lugar de resistência, em que ele a transforma por suas práticas e a reconstrói como um espaço social para a comunidade. A escola caracteriza-se, desse modo, como um lugar de saber-poder-resistência para os Kinikinau. Assume, pois, a particularidade de espaço social, no qual são feitas comemorações e festividades, como o Dia do Índio; reuniões com a comunidade e liderança; enfim, “o espaço escolar mantém o tradicional do povo em articulação com o universal (conhecimentos escolares) da humanidade”, explica Carvalho (2013, p. 82).

Refletimos, nesta esteira, que a escola, por muitos anos, foi oferecida à comunidade indígena como um dispositivo de modalização e instrumentalização dos saberes, mas, nos últimos anos, foi deslocada do lugar de imposição e passou a ser utilizada pelos índios como meio de resistência às obrigatoriedades do Estado. Logo, o mesmo espaço que apenas exercia o poder, atualmente é também veiculador de resistência. A escola da aldeia, que até o ano de 2000 era extensão de uma escola Kadiwéu, foi nomeada, em 2004, ano de sua inauguração, de Escola Municipal Indígena Koinukunoen, que significa Kinikinau. A relação desse povo com a escola é muito significativa, tendo em vista que é somente no ambiente da escola que eles sentem a liberdade de se autoafirmar Kinikinau.

O eixo II, sobre território, a partir das interpretações, descortina a representação de território como mãe provedora/protetora, espaço no qual seus pares nascem, se desenvolvem,

sobrevivem por meio do que a terra-mãe produz. Articulado a esse imaginário cultural, o território é concebido como um solo simbólico e cultural, lugar de refúgio e proteção, que dá equilíbrio aos seres. As suas práticas discursivas são agenciadas, sobretudo, pela formação discursiva cultural, atribuindo à terra o papel de lugar sagrado, mitológico, associada a crenças tradicionais, que atravessam os séculos.

Resultantes desse gesto interpretativo, podemos afirmar que o fato de estarem em condição diaspórica, mas se manterem ativos na busca do reconhecimento territorial, por meio da escola, demonstra a tomada de poder e o jogo de entrelaçamento que esse povo faz entre seus valores e os valores do branco, numa interpelação que lhes possibilita ganhar visibilidade e espaço na sociedade hegemônica. Isso porque, mesmo estando à margem, envolvidos por uma sociedade empenhada em calar a sua voz, os Kinikinau transformaram as imposições feitas pelo Estado em ferramentas de resistência, munindo-se, assim, de todas as possibilidades para se fortalecer e superar a exclusão.

O paralelo que fizemos entre as análises desvelou que o discurso das diretrizes e dos Kinikinau caminham para sentidos opostos: o primeiro, reafirmando a identidade marginalizada do índio; o segundo, buscando fôlego para sobreviver nas tramas dos silenciamentos articulados pelas leis. Os discursos, nessa perspectiva, são conflitantes e preconizam antagônicas práticas discursivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, problematizar o processo identitário dos Kinikinau e analisar as representações de escola e território construídas no discurso oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, publicadas em 2012, e no discurso dos próprios Kinikinau. A fim de alcançar tais objetivos, alguns questionamentos foram levantados para nortear nossas interpretações: Quais as práticas discursivas que podemos rastrear nos discursos por meio da relação saber-poder? Quais as representações que emergem dos discursos oficial e Kinikinau sobre escola e território?

Norteadas por essas questões, agrupamos recortes a partir de suas regularidades e das relações saber-poder e, por meio de análises, observamos que, em decorrência dos processos de globalização, das transformações nas esferas públicas e das desestabilizações de conceitos, as fronteiras se turvaram e as identidades tornaram-se híbridas e complexas. Além disso, verificamos que os Kinikinau, por estarem em situação de diáspora, têm suas identidades formuladas também no “entre-lugar” em que são colocados pela sociedade hegemônica. (BHABHA, 2007).

No primeiro momento, em que nos dedicamos às análises do discurso oficial, elencamos recortes que, via materialidade linguística, apresentaram discursividades cristalizadas e estereotipadas dos indígenas, e, por se tratar de uma lei, cujo domínio é virtual, (re)produz no imaginário social a representação de indígena construídas a partir dos relatos de missionários: índios pelados, selvagens, incultos. No discurso em questão, localizamos relações interdiscursivas com documentos, como, por exemplo, o Estatuto do Índio, a Constituição de 1988, que, apesar de serem considerados, pelo branco, instrumentos de proteção aos sujeitos, agencia, entretanto, o silenciamento e a exclusão dos índios, além de naturalizarem a representação de indígena de 1500.

A representação de escola está articulada por formações discursivas pedagógicas consorciadas a formações discursivas políticas e capitalistas, assim como a representação de território. Escola, representada como instituição disciplinadora e fomentadora de novas subjetividades, tem por objetivo disciplinar os indígenas e fazer que deixem suas práticas a fim de se integrar à sociedade nacional. Tal representação é uma atualização do discurso colonial, pois as escolas missionárias aportavam os mesmos objetivos. Em relação à representação de território, verificamos formas linguísticas de que emanam efeitos de sentido embutidos em formações discursivas capitalistas e políticas, à medida que o território é concebido como produto passível de compra e venda, usado para a exploração econômica a

fim obter recursos naturais, e como produto material, desvinculado de qualquer prática que proteja os objetivos políticos do Estado, como, por exemplo, as práticas simbólicas que atravessam os discursos dos Kinikinau.

Em seguida, acerca do discurso Kinikinau, as análises indicam que esses sujeitos lidam, conflituosamente, com os desestabilizados identitários, que, decorrentes da globalização, são os binarismos índio x branco; colonizador x colonizado, e que, portanto, travam uma luta constante de (des)(re)construção identitária, por meio das (re)significações de suas práticas culturais, linguísticas e simbólicas.

Atravessados pelo (O)outro e seus valores, as representações rastreadas no discurso dos sujeitos apontam para formações discursivas e interdiscursos sedimentados em suas práticas culturais e simbólicas, sobretudo, mas que, nos momentos em que emergem FDs e interdiscursos deslocados de seu imaginário, revelam a presença de discursos hegemônicos com o objetivo de resistir. Essa tomada de discurso corrobora nossas afirmações, porque demonstram as ressignificações feitas por esses sujeitos em todos os âmbitos de sua vivência e desvelam a relação de saber-poder-resistência de que se investe.

Em seus dizeres, delineiam-se as representações de escola como espaço de formação desses sujeitos, transcendendo o processo de escolarização proposto pelo branco e assumindo o papel de fomentadora das transformações necessárias para a sobrevivência da comunidade. Do mesmo modo, esse espaço é concebido como lugar de construção e reconstrução da identidade Kinikinau, tornando-se o único território legitimado Koinukunoen, um espaço social e democrático. No mesmo viés, verificamos que a representação de território também é atravessada pelo fio da cultura, que atribui sentidos simbólicos e mitológicos ao espaço. O território é, assim, concebido como tudo-mãe-protetora, uma tríade que não se desvencilha no fio intradiscursivo do sujeito. A partir dessas considerações e observando que a comunidade, por não ter um território próprio, condiciona essa falta à escola.

Nesse sentido, apesar de estar associada à instituição governamental e consolidada a perspectiva de “identidade legitimadora” (CASTELLS, 2010), o nome da escola grafada em língua indígena, *Koinukunoen*, mobiliza uma interpretação distinta de escola. Os Kinikinau compreendem que o âmbito escolar – na condição de território em que a “democracia” se estabelece, oportunizando momentos de (des)(re)construção identitária quando a língua Kinikinau é ensinada, quando valores e saberes desse povo, junto aos conhecimentos universais, são transmitidos aos alunos – é o que os fortalecerá, que lhes ampliará a visibilidade diante da sociedade hegemônica na busca de seu território. Esse mecanismo de

resistência veiculado pelo “saber-poder” (FOUCAULT, 2012) é que molda os sujeitos de uma sociedade.

Posto isso, acreditamos que uma das questões mais significativas identificadas e confirmadas durante as análises é a relação escola/território, relação em que os Kinikinau, sem seu território de origem, mas, baseando-se em suas memórias e imaginário cultural, transferem para o espaço escola a representação de território. Ou seja: sendo a escola o único espaço legitimado, até mesmo pelo Estado, como Kinikinau, a comunidade a concebe como um microterritório, espaço de construção identitária, onde a reafirmação identitária não é negada nem silenciada.

Mediante o que discutimos, compreendemos que do discurso oficial emanam práticas discursivas coloniais, enquanto que do discurso Kinikinau emergem práticas discursivas culturais e, via interdiscurso, práticas discursivas políticas. Nesse sentido, constatamos que as representações de escola e território são construídas a partir das condições sócio-históricas e ideológicas em que os sujeitos se encontram, e, por isso, as representações de escola e, em especial, de terra, para os índios divergem das representações para o branco.

Diante do exposto, corroboramos a nossa hipótese de que a escola transcende o espaço de transmissora de conhecimento e é concebida pela comunidade como um microterritório em terras Kadiwéu, além de nos mostrar que há um enorme distanciamento entre a proposta da lei, de incluir os indígenas, e os sentidos que emanam de seus discursos. Com isso, afirmamos que os discursos analisados, o da lei e dos Kinikinau, são conflitantes e que o primeiro estabelece o entre-lugar no qual os indígenas são colocados.

Salientamos que as análises aqui empreendidas não se propuseram dar conta das questões da educação escolar indígena, das representações de escola e território para todos os indígenas. Trata-se de um recorte para a análise do discurso oficial veiculado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 2012, estabelecendo um paralelo com o discurso de uma etnia: o povo Kinikinau.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- AIUB, Giovani Forgiarini. *O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidades e reverberações*. Curitiba: Appris, 2014.
- ALMEIDA, Paulo; ALMEIDA, Ana Lucia Campos. A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALARI, Juliana Santana (Orgs). *Bilinguismo: subjetivação e identificação nas/pelas línguas materna e estrangeira*. V.9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 149-174.
- ANZALDÚA, Glória. La Frontera de la Mestiza/ rumbo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis 13(3):320, set-dez/2005, p. 704-719.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos, Editora: Pedro; João Editores, 2011, p. 93-108.
- AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In MORAES, Denis. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília: FUNAI, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.
- AZARA, Félix de. 1990. Geografía Física y Esferica de las Provincias del Paraguay y Misiones Guarani. Montevideo. *Anales del Museo Nacional de Montevideo*. 2006. Disponível em: [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar). Acesso em: set. de 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Luhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARONAS, Roberto Leiser. *Ensaio em Análise de Discurso: questões analítico-teóricas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. 7. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOLZAN, Aila Villela. *Os Kinikinau de Mato Grosso do Sul: a existência de um povo indígena que resiste*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm). Acesso em: jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Elaborada pelo comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília: 1993. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2. Disponível em: [https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu\\_escolar/ml\\_04.pdf](https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf). Acesso em: dez. de 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806\\_pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806_pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm). Acesso em: fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: nov. de 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 14, de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192) Acesso em: fev. de 2015.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. (Coleção Aldus; 18). São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Ed. UNISINOS, 2010.

CANAZILLES, Karolinne Sotomayor A.; ALVES, Gilberto Luiz; MATIAS, Rosemary. Comercialização do artesanato Kinikinau na cidade ecoturística de Bonito, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. Vol. 13, nº 5. p. 1171-1182. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=52610>. Acesso em: dez. de 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Trad. introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terena: prefácio de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro. F. Alves, 1976.

CARVALHO, Jandercy Penha da Silva. *O discurso indígena sobre as questões ambientais*. Dissertação (Mestrado em Letras). 2013. 142 f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

CARVALHO, Jandercy Penha da Silva; SOUZA, Claudete Cameschi de Souza; GUERRA, Vânia Maria Lescano Guerra. As representações de “terra”: um olhar discursivo sobre o jogo identitário do povo Kinikinau. *Interletras*, volume 3, Edição número 16, out. 2012/març. 2013. Disponível em: [http://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n19/conteudo/artigos/21.pdf](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/21.pdf). Acesso em: jan. de 2015.

CARVALHO, Silvia M. Schmuziger. Chaco: encruzilhada dos povos e “melting pot” cultural, suas relações com a bacia do Paraná e o Sul mato-grossense. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FAPESP/SMC/ Companhia das Letras, 2002, p. 457-474.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. vol. 2. 6. ed. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. O que se entende por língua e linguagem. Museu da Língua Portuguesa. p. 01-35. Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_14.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_14.pdf). Acesso em: jan. de 2015.

CASTRO, Iara Quelho de. *De chané/guaná a Kinikinau: a construção da etnia ao embate entre o desaparecimento e a persistência*. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CEDI. CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. *Povos Indígenas no Brasil 1997/ 88/ 89/ 90*. (Série Aconteceu Especial, 18). São Paulo: CEDI, 1991.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *GEOgraphia*. Ano 1. nº 2. 1999.

CORACINI, Maria José. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), prulinguismo e tradução*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José R. F.; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). *Nas malhas do discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de professores - línguas materna e estrangeiras, leitura e escrita*. São Paulo: Editoras Pontes, 2011.

COUTO, Valéria Guimarães de Carvalho. *A língua Kinikinau: estudo do vocabulário e conceitos gramaticais*. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org) *Legislação indigenista no século XIX: uma compilação*. São Paulo: Edusp/ Comissão pró-índio, 1992.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Fronteiras da memória na ficção de Milton Hatoum. *Revista Letras*, nº 26 – Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. jan./jun. 2003, p. 11-18. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11876> Acesso em: dez. de 2015.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, São Paulo: Curt Nimuendajú, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. *Revista Fórum Identidades*, Ano 5, Volume 9, jan-jun de 2011. Disponível em: [http://200.17.141.110/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_9/FORUM\\_V9\\_13.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_13.pdf). Acesso em: dez. de 2015.

DIETERICH, João Evaldo Ghizoni. *Povo Kinikinau: processo espaço-temporal de formação e mobilidade*. 2015. 139 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.

\_\_\_\_\_. Território e Identidade Kinikinau. In: V SEMINÁRIO AMÉRICA PLATINA, Anais... Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2014. Disponível em: <http://www.seminarioamericaplatina.com/restrito/trabalho/Jo%C3%A3o-Evaldo-Ghizoni-Dieterich-301014-1217-Trabalho%20%20Am%C3%A9rica%20Platina.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Territorialidade Kinikinau: estudo sobre a desterritorialização/territorializante da etnia. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404673353\\_ARQUIVO\\_TERRITORIALIDADEKINIKINAU\\_trabalhoJoaoEvaldoGhizoniDieterich\\_.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404673353_ARQUIVO_TERRITORIALIDADEKINIKINAU_trabalhoJoaoEvaldoGhizoniDieterich_.pdf). Acesso em: jan. de 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Orgs). *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-151.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guielhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento de prisões*. 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7, ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, 19 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GARCIA, Adilson de Campos. *A participação dos índios Guaná no processo de desenvolvimento econômico do sul de Mato Grosso (1845-1930)*. Dourados, Mato Grosso do Sul: UFGD, 2008.

GÓIS, Marcos Lúcio de S. *Discursos sobre a demarcação de terras indígenas... ou de como a raposa encontrou a Serra do Sol*. Dourados: Ed: UFDG, 2013.

GREGOLIN, Maria. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Marias. R. V.; CRUVINEL, M. F; KHALIL, M. G. (Orgs). *Análise do Discurso: entornos do sentido*. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GREGOLIN, Maria. V. *Foucault e Pêcheux na construção da Análise do Discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Coleção Educação para Todos, vol. 8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006.

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

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

HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica In: OLIVEIRA, Tito C. M. (Org). *Territórios sem limite*. Campo Grande: UFMS, 2005, p. 87-112.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2013

KERN, Daniela Pinheiro M. *O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato*. Caxias do Sul: Méteis (UCS), v.3, nº 6, p. 53-70, 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158/797>. Acesso em: ago. de 2015.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. (Série Antropologia). Brasília, 2002.

MALDI, Denise. De confederados a bárbaros: a representação da territorialidade e da fronteira indígenas nos séculos XVIII e XIX. *Revista Antropol.* vol.40 nº 2. São Paulo, 1997, p. 183-221. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v40n2/3235.pdf>. Acesso em: set. de 2015.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V; MORATO, Edwiges M; BENTES, Anna C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, dez. de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: mar. de 2015.

MIASAKI, Cibelle Martins de Oliveira. *De “silvícola” a professor Terena: identidade e representação*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

MIGNOLO, Walter. Pensamento limiar e a diferença colonial. In: MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Trad. Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 79-129.

MINA, Sandra Regina Nóia. *Representações de indígenas na ficção e na lei: em quadrinhos e no Estatuto do Índio*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIOMI, Luiz D. Benzi. (Orgs). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-236.

MORI, Angel. H. Corbera. Os desafios da pesquisa em línguas indígenas no Brasil. In: IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2010, Tangará da Serra, Mato Grosso: UNEMAT, 2010. Disponível em: [www.need.unemat.br/4\\_forum/artigos/angel\\_1.pdf](http://www.need.unemat.br/4_forum/artigos/angel_1.pdf). Acesso em: ago. de 2015.

MS. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: out. de 2015.

NARDI, Fabiele Stokmans de. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. II SEAD, Anais... Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em <http://anais.do.sead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS>. Acesso em: dez. de 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. Possessivos. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org). *Gramática do Português Falado*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

NINCAO, Onilda Sanches. Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola. 2003. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo de Linguagens). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

NOLASCO, Edgar César. *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

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, p. 47-58. Disponível em: <http://www.ceul.ufms.com.br>. Acesso em: jun. de 2015.

OLIVEIRA, Diego Almeida. O discurso do/sobre o indígena na luta pela terra: fronteiras culturais e identitárias. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de.; PEREIRA, Levi Marques. *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo mundo*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

PRETI, Dino. (Orgs). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. (Projetos Paralelos – NURC/SP). 2003.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito C. M. (Org). *Territórios sem limite*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

RAMOS, Alcida. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Maria Aparecida da Silva; LIMBERT, Rita de Cássia Aparecida Pacheco. Trajetória da educação escolar para os indígenas: o percurso de construção de sentido. In: LIMBERT, Rita de Cássia Aparecida Pacheco; GUERRA, Vânia Maria Lescano Guerra; NOLASCO, Egdar César (ORGs). *Olhares sobre a constituição do sujeito: cultura e diversidade*. Dourados, MS: Ed. EFGD, 2013.

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

RISSO, Mercedes Sanfelice. “Agora... o que eu acho é o seguinte”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (Org). *Gramática do português falado*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002, p. 31-60.

ROBERTO, Inácio. *A língua Kinikinau: O ensino da língua Kinikinau e produção de material didático*. 2014. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

ROCHA, Décio. DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Polifonia*, Cuiabá, 2004, p. 161-80. Disponível em: [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_entrevista\\_em\\_situacao\\_de\\_pesquisa\\_academica - reflexões numa perspectiva discursiva](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_entrevista_em_situacao_de_pesquisa_academica_-_reflexoes_numa_perspectiva_discursiva).

RODRIGUES, Aryon. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*. 2005, v. 57, n. 2, p. 35-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Revista Sociol.* USP, São Paulo, nº 5. 1994, p. 31-52.

\_\_\_\_\_. A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória. 2001. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/Boaventura.pdf>. Acesso em: dez. de 2015.

SANTOS, Daniele Lucena Santos. Entre a “extinção” e o “renascer”: o processo de revitalização da língua Kinikinau como mecanismo de “resistência”. 2014. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana.

SANTOS, Daniele Lucena; SOUZA, Claudete Cameschi de. Pelos percursos históricos e linguísticos, o povo Kinikinau. In: V SEMINÁRIO AMÉRICA PLATINA, Anais... Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2014. Disponível em: <http://www.seminarioamericaplatina.com>. Acesso em: jan. de 2015.

SANTOS, Lucicleide Gomes dos. *Cerâmica Kinikinau: a arte de um povo tido como extinto*. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.

SANTOS, Sonia Sueli Barti. Pêcheux. In OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

SARGENTINI, Vanice M. O. A descontinuidade da História: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, Vanice M. O.; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

SECADI. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília. *Cadernos SECAD*, nº 3, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: abril de 2015.

SERRA, Ricardo Franco de Almeida. 1845 [1801]. Parecer Sobre o Aldeamento dos Índios Uaicurus e Guanas, com a descrição dos seus usos, religião, estabilidade e costumes. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 7, p. 204-213.

SGANZERLA, Alfredo. *A história do Frei Mariano Bagnaia*. Campo Grande/MS: Fundação Universidade Católica Dom Bosco. 1992.

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, n.º. 2, jul./dez. 2003. Goiânia: UFG, p. 199-208.

SILVA, Katiana Azambuja. *Língua Kinikinau na construção do material didático: Wrxewo Kwatiti Xane*. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas.

SIQUEIRA JR., Jaime Garcia. Esse campo custou o sangue dos nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiwéu. 1993. 142 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

SOUSA, Kátia Menezes de. Análise de Discurso: para além das vertentes sociológica e formalista da linguística. In: BARONAS, Roberto Leiser & MIOTELLO, Valdemir. *Análise de discurso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 103-114.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *O movimento identitário do povo Kinikinau: terra e resistência*. *Cadernos de estudos culturais*. v. 1, n. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. p. 21-37.

SOUZA, Claudete Cameschi de; NASCIMENTO, Celina A. Garcia de Souza. Discursos Kinikinau: terra, território, exclusão e processos identitários. *Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade*. n.º 16(2). 2015, p. 68-95 Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewFile/15052/12043>. Acesso em: fev. de 2016.

SOUZA, Ilda de. Índios Kinikinau: aspectos etnolinguísticos. *Revista Tellus*. ano.7. n.º 13, 2007. p. 103-133. Disponível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:souza-2007/souza\\_2007\\_kinikinau.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:souza-2007/souza_2007_kinikinau.pdf). Acesso em: out. 2015.

\_\_\_\_\_. KOENUKUNOE EMO 'U: A língua dos índios Kinikinau. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOUZA, José Luiz de. Da desterritorialização ao território simbólico: O caminho de uma sociedade indígena rumo ao seu Território tradicional. *Caminhos de Geografia*. Revista online. Uberlândia. v. 8, n. 23 Edição Especial, p. 73-80. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em: abr. de 2015.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. O povo Kinikinau e a sua trajetória ao ensino superior. 2009. Disponível em: <http://www.rededesaber.org>. Acesso em: set. de 2015.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunoen) em Mato Grosso do Sul. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade). Universidade de Brasília-UnB. Brasília.

SOUZA, Sandra Cristina de; DIETERICH, João Evaldo Ghizoni. Kinikinau: renascendo das cinzas. *Encontro de Iniciação Científica*. UEMS. 2010. Disponível em: [anaisonline.uems.br/index](http://anaisonline.uems.br/index). Acesso em: mar. de 2015.

TASSANARI, Antonella Maria Inês. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Maria Kawal L. (Orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TAUNAY, Alfredo. E. *Memórias do Visconde de Taunay*. São Paulo: IPE, 1948.

URBANO, Hudinilson. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena M. (Org). *Gramática do Português Falado*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 195-258.

URQUIZA, Antonio. H.A; VIEIRA, Carlos. M.N; SOUZA, Ilda; VARGAS, Vera. L.F. (Orgs) *Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Campo Grande. MS: UFMS, 2010, p. 39-53.

VALIENTE, Maria Francisca. *Terra, cidadania e exclusão: aspectos da configuração identitária do indígena*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2013.

ZOOPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua interpretação/ interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; PAULA, Miriam Rose B. de. (Orgs). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005, p. 93-113.

# **ANEXOS**

## PROJETO DE RESOLUÇÃO

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*

**O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de ... de ... de 2012,

### CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

## **RESOLVE:**

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

### **TÍTULO I DOS OBJETIVOS**

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

### **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

### **TÍTULO III**

#### **DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e

da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas,

linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não-indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a

opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e

Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

## **TÍTULO IV**

### **DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS**

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilingüismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

#### **Seção I**

#### **Dos currículos da Educação Escolar Indígena**

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar,

das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

## **Seção II** **Da avaliação**

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

## **Seção II**

### **Dos professores indígenas: formação e profissionalização**

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e

terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III – garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

## **TÍTULO V**

### **DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

#### **Seção I**

#### **Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração**

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII – promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV – implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser

criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

## **Seção II**

### **Dos territórios etnoeducacionais**

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

## **TÍTULO VI**

### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **Transcrição da Entrevista com SP1**

**Local:** Escola Municipal Indígena Koinukunoen – Aldeia São João

**Data:** 15.09.15

**Duração:** 34'12''

**P:** Pesquisadora

*P: SP1... assim como nas entrevistas anteriores... eu trouxe um questionário semiestruturado... mas antes de começarmos com as questões... você pode se apresentar:: narrar o que achar pertinente da sua história... da história de seu povo... Ok?*

*SP1: Bom... meu nome é SP1... sou da etnia Kinikinau... e:: a gente começou o trabalho né? do:: desde a sua... seu TCC... e:: com essa continuidade... eu gostaria... agradecer pela... minha colaboração ou a sua com o meu povo pra mim você tá... tá nos ajudando... a divulgar a nossa história... porque a nossa história... foi um... foi muito difícil a gente... con-si-gui contruí... ou seja pra levantar um povo... uma nação se é difícil... essa luta nossa foi... foi persistente... e:: em várias... reuniões... assembleias... local... regional... até nacional também... e:: hoje acho que a gente tá sendo reconhecido através de:: trabalhos... de vocês... dos:: dos:: acadêmicos também... e... dos escritores... e:: dessa época né? porque a gente já não existia mais pelos historiadores antigos... mas nós estamos... novamente... já... reconstituído um povo... que é:: reconhecido... a nível nacional... inclusive nós já temos a nossa:: o nosso conselho do povo Kinikinau... o qual eu faço parte... nós somos 12 conselheiro... do povo né? do Estado de Mato Grosso do Sul... entre:: aldeias... nossa aqui começamos nós da Aldeia São João Nioaque... Mãe Terra... por enquanto são esses três... que a gente tem... e:: eu gostaria de falar um pouquinho também da:: da nossa assembleia da primeira assembleia... foi uma:: é uma:: conquista pra gente... junto ao:: ao CIMI... pelo apoio do CIMI... e de alguns... de outros colaboradores... que esteve lá... que fez com que nós... crescêssemos mais um pouco e:: fortalecendo aqueles que diziam que:: que não sabia o que era... muitos deles falavam assim a:: eu sou filho de Kinikinau mas:: eu sou Terena... ou agora eu não sei o que eu sou... e chegamos lá em Nioaque na nossa primeira assembleia... nós conseguimos fazer um grande grupo... eu acho que uma média de:: de:: num... uns... é:: um grupo bem significativo para... pra gente que teve lá porque:: muitos:: se autodeclararam... dizendo eu sou também Kinikinau... entrou na nossa... na nossa roda... fizemos uma dança típica... e:: mesmo assim sem conhecer bem ainda bem os outros mas... foi... bastante:: importante pra gente e que:: a partir daquele dia... divulgou mais anda a nossa existência no estado... com a presença de:: de muitos... e:: de muitas pessoas que:: que fazem pesquisa... eu acho que foi publicado também... e:: foi muito interessante... nós agora estamos:: a caminho do:: da nossa segunda assembleia... que será... lá mesmo em Nioaque porque lá nós conseguimos... trazer aquele povo que estava indeciso aquele grupo que estava indeciso... aquelas pessoa né? que estava indeciso se:: de autodenominarem como Kinikinau... então eles... inclusive lá a gente tem... é:: funcionário da Funai:: cacique:: os grande líderes lá de Nioaque... lá do Cabeceira... viero se identificaram com nós... com a gente...*

**P:** *Identificaram-se Kinikinau?*

**SP1:** *Como Kinikinau... e também... é:: em Cachoeirinha... nós também tivemos outra assembleia já:: já não é:: não é:: não foi:: organizada por nosso... por nossa... eh:: por nosso... por nosso grupo... ou seja por nosso conselho... mas:: pela FUNAI também tivemos... um grupo muito importante lá que nos.. nos fez crescer:: essa vontade ainda de:: está mostrando... os trabalho... demonstrando que existimo... e:: que... sempre... sempre que estamos nessa luta ainda... de crescimento do povo...*

**P:** *Qual é o principal objetivo dessas assembleias SP1?*

**SP1:** *Primeiro... fortalecimento do grupo... é o primeiro... objetivo nosso... fortalecimento do povo a:: nível estadual... que nós somos desse estado então... não encontramos outros parentes nosso em outros estados... esse é:: o nosso primeiro passo... é reconhecimento ético/étnico... nós já estamos... já temos esse reconhecimento... agora a nossa... principal luta ainda... é o nosso territorial... e:: todos sabem que estamos aqui... na terra alheia/ alheia... terra indígena Kadiwéu... e também nas fazendas né? e:: a gente já pensa nessa luta pela... pelo nosso território original*

**P:** *E qual seria esse território original?*

**SP1:** *É:: nós:: não podemos assim identificar o local exato porque:: na:: no ano de 1860 ou mais... nas histórias fala-se... na região de Corumbá:: havia um grupo... de aproximadamente... eu não me lembro quantos... e na região de Miranda aproximadamente duzentos... duzentas pessoas... lá identifica quantos homens e quantas mulheres e quantas crianças... que existia naquela aldeia...*

**P:** *Em Corumbá... então nas histórias haviam mais integrantes em Corumbá que em Agaxi?*

**SP1:** *Em Corumbá seria... não:: não me lembro quantos eram... mas em Corumbá é:: entre Corumbá e Miranda... eh:: um local denominado... Albuquerque... então:: aí eu não me lembro a quantidade... eu só me lembro... de:: Miranda porque um dia minha vó veio... que ela sempre lembrava que morou lá... então... eu falo que:: eu pertencço a esse grupo... existiu outro grupo também em Nioaque... e outros grupos que saíram nas fazendas como:: o:: pessoal... da família Anastácio... que chegaram... a morar em Corvelo... que é no município de Bonito... que foram expulsos de lá pelos fazendeiros... e vieram... chegaram... conheceram... os:: os:: Kadiwéu e:: vieram aqui pra:: ajudar a cuidar desse território... que é tão:: imenso e não... não tinha como... cuidar dessas... dessas... o:: limite ou seja... o limite de:: de:: terras indígenas com... propriedade particular*

**P:** *Bom SP1... diante da história que você narrou... o que é ser índio hoje SP1?*

**SP1:** *A:: pra mim o que é ser índio hoje?... em primeiro passo... é:: eu só/ saber quem eu sou... eu sou:: é:: ((risos)) o que eu sou é uma resposta um pouco:: (complicada) vaga né? mas... ser índio... é:: você tem o seu povo... você tem o teu grupo:: de convivência... a tua língua... a tua cultura... de um povo indígena... isso é ser índio... é demonstrar pra*

sociedade... pra toda a sociedade... que:: que o índio é:: é capaz... é ser hu/ humano... e é capaz como qualquer um outro ser humano... pra mim isso é ser índio/ ser índio...

**P:** Em relação à escola... quantos alunos estudam aqui?

**SPI:** Aqui... entre educação infantil a:: ao:: ensino médio...

**P:** Sim... quantos têm na educação infantil?

**SPI:** Educação infantil nós temos:: nós temo:: nós te/ eh:: dezoito alunos... não matriculados... nós temos:: doze... acho que são doze alunos matriculados...

**P:** E no ensino fundamental?

**SPI:** No ensino fundamental... de sexto ao nono... eu não sei exato... mas eu sei que do total vai dá:: aproximadamente cem alunos... eu não tenho o número exato... mas agora... porque eu assumi a coordenação... recente então... eu não tenho ainda a memória esta... quantidade...

**P:** Urum... tá... isso de sexto ao nono?

**SPI:** isso de sexto ao nono

**P:** ah:: E no ensino médio?

**SPI:** inclui... ah:: ensino médio nós temos hoje matriculado... vinte e oito alunos... e que estão frequentando normalmente... são vinte alunos... que estão frequentando o ensino médio...

**P:** E você sabe quantos são de cada etnias?

**SPI:** São três etnias o:: é:: no primeiro ano... eu tenho certeza que a maioria são Kinikinau,, que estão... frequentando as aulas... só... tem um Kadiwéu que est/ que vem frequentemente é um só... e o restante são Kinikinau... são Kinikinau e:: o segundo e o terceiro é multi seriado então... aí já... já tá dividido nas três etnias...

**P:** Quantos professores lecionam aqui SPI?

**SPI:** São onze professores

**P:** E quais lecionam na educação infantil... no ensino fundamental e médio:: e em quais disciplinas? Você se lembra? Você está atuando apenas na coordenação certo?

**SPI:** Só na coordenação... comecei esse mês passado agora... e:: tá... vamo vê... é:: nós temo a educação infantil... a professora Rosângela... no:: e temos no primeiro ano... o professor:: Odenil... e multi anual... segundo e terceiro... Genivaldo... e o quarto e quinto:: Alessandro... a:: não quarto e quinto João... professor João Moreira... aí no sexto séti/ sexto e sétimo... oitavo e nono... também são multi anual... sexto e sétimo... oitavo e nono... aí entra... o:: a professora Creuza... o Juvenil... o João

**P:** Eles também lecionam no ensino médio?

**SPI:** Também... no ensino médio... e:: língua indígena... que ficou na língua indígena Kadiwéu... trabalha Ataíde... na língua indígena Kinikinau:: Alessandro

**P:** O Alessandro é:: Kinikinau?

**SPI:** Ele é Kinikinau... e:: mais onze comigo... que to na coordenação

**P:** A:: sim... bom SPI... como está o ensino da língua hoje... da língua Kinikinau na comunidade?

**SPI:** a:: hoje... a:: o ensino da língua Kinikinau... ele... a gente... eu trabalhei muito com ele na oralidade... desde o início... a gente trabalha desde:: desda:: da educação infantil com a língua indígena... e:: a nossa língua materna aqui:: é a língua portuguesa... tem que ser língua portuguesa primeiro porque é nossa língua mãe é:: é essa... é...

[

**P:** por que houve essa adoção de língua mãe?

**SPI:** Não tem... como alfabetiza... porque na casa só fala português... e chega na escola nós temo que usa como segunda língua... Kinikinau... aí sim teria como alfabetiza né? aí eu acho que atrapalha... a:: a mente... ou seja... da criança... a:: fala a língua portuguesa... e entra a segunda língua... então... ele:: atrapalha um pouco então... eu trabalho mais a oralidade e:: alguns nomes é:: animais... é:: que vive próximo da gente... então... trabalho/ trabalhei dessa forma e:: do sexto ao nono também até: ensino médio eu também trabalho com a língua... igual no ensino médio... tô tendo dificuldade de trabalha a língua Kinikinau... porque eu tô ensinando a língua Kinikinau pra Kadiwéu... e:: a gente sabe que:: estamos... totalmente errado...nesse sentido de:: de essa obrigatoriedade parece de... de que:: um povo fala a língua do outro... dentro da escola... isso já:: já questionei dentro do município... do Estado

**P:** Só tem o ensino da língua Kinikinau na escola?

**SPI:** No ensino médio sim... no início a gente tá:: tá lutando... já falei pro povo Kadiwéu é direito de vocês... falei isso na sala né? é direito de vocês tê a língua própria de vocês sendo ensinada aqui... eu não posso trabalha com vocês... mas eu tenho que passa: essas atividades... e:: ficou difícil pra gente tá:: trabalhando a língua Kinikinau

**P:** Além das Língua Portuguesa e Kinikinau... também há o ensino das línguas inglês e espanhol?

**SPI:** Espanhol... espanhol... urum

**P:** Apenas o espanhol? Por que você acha que é importante aprender... assim:: o português... a escrita né? e também o espanhol?

**SPI:** *É... primeiro porque a escola:: acho que não pode... tê a visão só na frente... a escola... eu acho... eu na minha opinião... é que seja:: como se fosse uns olhos assim aberto para o mundo todo... a escola... pra... fazê com que os aluno também... tenha essa mentalidade ou tenha esse aprendizado da... dessas línguas... que bom seria se todos os alunos... fosse multilíngue... a escola:: ou todos nós... todos os aluno... fosse multilíngue... falasse... falássemos as três línguas... é:: língua portuguesa... a nossa língua mesmo... e mais o espanhol... ou o inglês... alguma língua estrangeira... por que a gente não pensa só... chega no ensino médio e para... a gente precisa de tê... de:: de:: de prossegui com o estudo do superior... a gente vai precisa de alguma dessas línguas... então... por isso que:: e uma que também... seria interessante o inglês... por que em Bonito... eu acho que seria importante ter essas duas língua porque... os aluno saem daqui:: procura um serviço em Bonito e:: é tão fácil... eles consegue... serviço rapidinho em Bonito... se fala que é indígena tam... logo consegue trabalho... mas só farta/falta domínio de:: de uma língua estrangeira... porque em Bonito tem/ são muitos... turistas... cidade turística... então... se tivesse um falante de qualquer uma língua seria... seria um emprego muito:: é:: bem fixo mesmo*

**P:** *Urum... ok... SPI... diante dessa multi/ multiculturalidade... você mencionou a dificuldade né? do ensino da língua... você acha que... tá aumentando essa desvalorização... ou:: ou:: esses:: é:: essa aprendizagem de outras línguas... auxilia... ajuda... ou você acha que atrapalha? qual é a sua visão?*

**SPI:** *Não... eu acho que não atrapalha não... porque:: parece que incentiva... o uso de:: espanhol... bom... parece que incentiva também a desvalorização da língua in/ língua indígena... de qualquer língua indígena... inclusive língua dos:: Kadiwéu... como língua indígena Kinikinau e:: quando se fala em:: língua estrangeira... o:: o espanhol mesmo...e:: os aluno principalmente já do:: do ensino médio que eu tô trabalhando com eles já... mais de dois anos... eles:: eles querem aprende... os Kadiwéu que vem comigo na minha sala trabalha... que eu... que eu trabalho a língua Kinikinau... eles fazem pergunta... como é pronunciado... e:: e:: então eles querem... e eles acompanham muito bem... minha aula...*

**P:** *Urum... com relação à educação por exemplo... o processo de ensino né? a constituição da... educação que é oferecida aqui... tá de acordo com o que vocês desejam... há:: há trabalho... de mudança... vocês acham que está atendendo as etnias?... tá atendendo o povo:: Kinikinau?*

**SPI:** *É::*

[

**P:** *Ou você acha que por exemplo... que deveria... ser feito de uma outra maneira... o ensino... é nesse sentido SPI?*

**SPI:** *Eu acho que precisa tam... é mais incentivo... no sentido de... de:: de:: fazei lá... oficina... palavra... alguma coisa... em valorização a língua... as línguas... seja... indígena... e outras línguas... principalmente a:: a nossa... língua indígena... porque... é:: é:: até mesmo por professores... os professores que... trabalham a língua indígena... eles num... num tem*

essa linha de:: de trabalho... por qual que eu vou segui... qual é meu tema hoje... qual... vou trabalha o que? ele chega na sala... e:: nã:: sem:: sem material... ele vai tê que produzi o teu material próprio... e:: teria que tê o incentivo assim de:: de:: é:: essa:: fazê:: construí esse material... dentro da escola... hoje nós temo é:: o mais educação que ele:: fala sobre cultura... fala sobre:: sobre:: mas nós não temo um que trabalha especificamente... com a língua indígena... nesse:: fortalecimento... temos agora também é:: é:: esse pro/ programa do Governo Federal... saberes na... saberes in... saberes... indígena... na escola parece... eu sei que tem coordenação... e:: e os professores que trabalham na produção do material didático... então... são pessoas colocadas assim... de:: na coordenação... que as veze nem tem noção de línguas... nem fala a língua... indígena...

[

**P:** E não conhece a cultura também né SPI?

**SPI:** Nem faz parte:: ou nem faz:: nem fala a língua indígena... nada... e:: e:: está coordenado... a:: esse programa... seja:: na escola... ou no município... ou também no Estado... por que no município nós temo um:: uma:: que faz parte da coordenação... desse programa que:: que nem conhece a aldeia... mas... é:: esses valores que vem... pra... produção de material didático... aí:: aqui... entre os professores... nós mesmo... professores aqui... ficamos até perdido de como:: de como começa... eu vejo alguns colega aqui... copiando o livro:: didático... desses que vem pra... tenta... transforma ele... em língua indígena... ou material didático... e:: específico ou diferenciado... mas pra mim num... não vejo diferencia nisso... porque está copiando... a igualdade... então... não tem essa diferença

**P:** Como você acha que deveria ser então SPI?

**SPI:** Eu acho que teria que tê:: essas oficina de como... cada um... faze é:: cê produzido... cada um produzi... o seu material mesmo... cada povo... e:: valoriza:: coloca aqueles que tem:: dentro da aldeia... as veze coloca lá no:: no livro didático... um balão... é:: um semáforo... alguma coisa... assim que num... que num existe aqui na aldeia:: como que a gente vai coloca na tradu/ pra transforma pra língua indígena... são aquilo lá... são um questão da língua que eu tô falando... e porque eu tenho que fazê tradução disso daí... então... totalmente diferente... a gente tem que conhece... é:: o mínimo dessas... dessas... dessas legislações de trânsito sim... também... mas:: não fica muito... coloca aquele que:: o aluno não conhece

**P:** Essas questões não são pertinentes ao ensino né? Urum... com relação à cultura e às tradições como a escola tem agido SPI?

**SPI:** Quanto a cultura e tradição... aqui a gente tá nesse multicultural... eh:: ou seja nós temo a cultura indígena... Terena... Kadiwéu... e:: a gente tenta... nós levamo essa:: esse multicultural aqui... a gente trabalha... um:: tem assim... dificuldade as veze de... quando é:: acontece alguma festa... cada um... apresenta a sua cultura... a sua dança... a:: a sua música... ou seja a sua pintura... então aí se mistura... ou as veze mesmo... fica separado entre grupo Kadiwéu... e grupo Kinikinau... se junta com os Terena e faz apresentações... ou

as vezes também... mistura todo... os Kadiwéu participa junto... e:: Kinikinau então... eu não vejo... pra mim acho que cada:: cada um tem que valoriza a si mesmo... e:: a sua cultura né?

**P:** Urum... Como você vê a escola SP1? É importante ela ser Kinikinau? O que isso simboliza para o povo?

**SP1:** então... a gente era conhecido como Terena... mas só que dentro da gente.. nós guardávamos o:: o ser Kinikinau...então começamos com... é:: a escola abriu pra gente esse caminho... tivemos várias reuniões... eu sou representante do povo desde aquela época... quando teve também o conselho... o comitê de educação escolar indígena do estado... que hoje tá passando a ser conselho... e tive participação em vários lugares dentro do estado e também a nível nacional para o reconhecimento do povo... e:: a escola:: é:: é importante:: a escola pra nós: para o nosso povo... a educação foi um grande caminho... é o caminho que abriu para o reconhecimento nosso que nós já éramos considerado extinto:: pelos/por alguns escritores... pesquisadores e: foi uma grande luta no começo... então... quando chegou... o técnico de educação de Porto Murtinho... não sabia quem era o povo que estava lá... se:: era Kadiwéu Terena ou Kinikinau... e:: depois dessa luta conseguimos esse reconhecimento... a nossa identidade né? conseguimos fazer a nossa identidade... até a cédula também de identidade pra... pra ser como Kinikinau. e:: o que nos falta agora:: é só o território... então... a escola pra gente foi... um grande caminho... é o primeiro passo para o nosso reconhecimento... que nós hoje estamos aqui presente... através da escola... ou seja... da educação mesmo.. escolar... que fortalece... cada povo... porque eu:: eu falo isso... porque (acho que) se não fosse a escola... ou a educação escolar... a gente não seria reconhecido como povo Kinikinau... foi através da educação... da escola... dentro da escola... dentro da:: educação escolar... que começamos a:: a nos fortalece... se identificá... e:: consegui o nosso espaço

**P:** Bom SP1... você como representante do povo... agora também por meio dessas... assembleias... o que você acha... das:: das:: legislações? com relação à escola... a:: as orientações de como devem ser né? que já vem tudo muito prescrito né SP1? desde lá de cima... com relação à:: educação que tem que ser promovida dentro dessa escola... e também com relação ao território... qual a sua visão? você acha que essas legislações... têm sido boas... têm subsidiado o povo? têm ajudado o povo? Principalmente o povo Kinikinau? ... ou não?

**SP1:** Não... as legislações escolar indígena... ele tem ajudado bastante:: e:: devido:: essas leis que existe... desde:: constituição de 88.. que garantiu... o ensino da língua... respeito ao povo... aos povos indígenas... é:: as cultura... então a partir de:: de 88 sim... teve bastante... foi o:: início da valorização do povo indígena... e... também nós:: temos de depois... outros... outras leis... subseqüente a:: a legislação que... que tem falado sobre questões indígena... e:: na:: no LDB... na LDB... nós temos também na:: nas resoluções 03... que antecede resolução 05... e:: agora resolução... 03 da:: do:: 03 é da:: esqueci a:: que é essa resolução 03... que garante... a especificidade... que:: da escola indígena... então... nós temo todo esse apoio... também temo meia... 6767 de/ estadual... e recentemente... apro/fizemo outra... também estadual... como funciona o regimento estadual... também... indígena... isso já fizemos

também no ano passado... já foi aprovado... eu tenho:: acompanhado a todo:: essas legislação quando é:: é feito... eu sou convidado ao:: pelo Ministério da Educação... ou:: ou:: pelo Estado eu tenho participado... então:: ... como nós que construímos... somos os indígena que faz... dentro da:: dentro das oficinas... cada:: cada:: que se divide em grupos... os povos indígena do Brasil... junta todos... do Mato Grosso do Sul... e começa a discutir:: fala... e:: aqui... o que a gente coloca e o que nós tiramos... então é nós que fizemos... todas essas resoluções... eu participei junto... então:: e tem... dado apoio... ao povo indígena... o que não dá apoio... ou que não... ou não:: não reconhece... ou não:: quer reconhece... a:: ou seja... não tem interesse de saber o que é a legislação indígena... sobre a educação escolar indígena... as vezes o município mesmo... município:: desconhece parece... as vezes quando vem aqui... eu coloco... eu dou/tiro cópia... mostro lá... daí a:: isso aqui sobre a educação indígena... a cultura indígena... principalmente... na organização escolar... hoje nós... eu estou na coordenação aqui geral da escola... eu faço de tudo como:: dá pra perceber aí... e nós temos uma diretora não indígena... isso na legislação... fala que tem que sê:: indígena... e pri/e... dar prioridade pra... pra:: professores do:: do:: seu povo... ou:: ou seja da:: sua comunidade... e hoje nós temos um diretor que:: que mora na cidade... e a escola nas aldeia... isso uma vez já até questionei isso na secretaria... esse... como a gente... acho que a educação não é brincadeira né? e:: e:: trabalha com criança... e transforma pessoas... então... não é brincadeira... assim como a gente:: brinca com/controle... no controle a gente controla de longe de longe... o:: ou dirigi algum carrinho ou aviõzinho assim de longe... agora a escola tem que:: que:: dirigi... ou seja... sê diretor... tem que tá em cima... tem que tá junto... não assim de longe... então... por isso que já... eu acho que... atrapalha o:: bom funcionamento da educação escolar indígena

**P:** E quanto às legislações sobre território SPI? você acha que elas tem contribuído com o povo Kinikinau, principalmente?

**SPI:** É:: sobre território... nós conseguimos também em 88... os va:: os nossos antepassados lutaram pra que conseguisse... a:: ... a lei:: 321 32... 321 e 322 parece... ou 231... é:: isso... então... que garante o uso... que garante que todos os indígena tenha... a sua terra... mais agora... os nosso parlamentares atuais... tá tentando derruba essa lei... coloca:: já colocaram o PEC 215... que é muito... é:: bem conhecido né? 215 que... tira todas essas lei... sob território indígena... depois colocaro... decreto acho que 71... que ainda... tá sendo aprovado... e que:: tem que indeniza a quem está na fazenda... primeiro indenizava só:: só a:: a bem feitoria... e agora não... agora tem que paga:: até... devolve todo o dinheiro da terra... e isso não tem:: o Brasil não consegue fazê... porque não há hoje... não tem... o Brasil não tá... os governantes brasileiro atuais... está totalmente contra o povo indígena... sobre... dizendo que:: parecem entendendo que... o povo indígena... só dando... só está dando prejuízo pra:: para o Brasil... eles querem mer/ mercantilizar a terra indígena... ou:: transforma em soja... todas essas terra pra:: pra gerar recurso pra:: pra fala que o Brasil vai crescer... então... isso tá prejudicando muito... até inclusive a gente que não tem terra... que estamos pra conseguir o nosso território próprio... e tá nessa... nesse processo ainda de:: dessa dificuldade... batendo contra os governantes atuais

**P:** *SP1* diante da relação assim de:: pluralidade dentro da aldeia... do contato com outros povo... até mesmo com os:: com o branco... como está a relação na comunidade... dentro da aldeia entre as três etnias?

**SP1:** *Então... hoje eu posso di/garanti pra você que hoje tá tranquilo... nós... tivemos algumas:: divergências com... até mesmo com nossos patrícios dessa aldeia... mas:: hoje a situação já está mais:: mais controlada... quer dizê... mais silêncio um pouco e:: com os indígena... sempre são:: são nossos... companheiros ou seja... amigos porque trabalham... os fazendeiro que arrendam terra aqui do... da:: da terra indígena... eles passa... por aqui... e:: são amigos... levam o pessoal daqui pra trabalha... e:: as fazenda vizinha também... procura muito a aldeia pra leva... o indígena pra trabalha nas fazenda dele... então... aqui nós não tem problema quanto ao... aos não índios/não índio*

**P:** *Então... hoje a relação tá tranquila SP1?*

**SP1:** *É:: podemo dizê que:: em vista do passado... tá... tá mais tranquilo*

**P:** *Tá... o fato do cacique ser Kinikinau... isso ajuda SP1? o que você acha?*

**SP1:** *Bastante... ele:: representa... ele nos representa... hoje no estado né? então representa... ele:: valoriza muito mais nosso povo*

**P:** *Urum... ok SP1... diante do que nós conversamos...do que você nos contou...gostaria que você nos dissesse... o que é terra pra vocês? o que é território? qual é a importância dele? Não me refiro a essa [terra]... especificamente... mas assim... qual é a representação que vocês (Kinikinau) têm de território? porque ele é importante? esse reconhecimento que vocês buscaram... porque:: eu acredito que há uma relação muito significativa né? qual é?*

**SP1:** *É:: a terra pra nós... num tem que/ não tem como explica né? ele é tudo... ele:: é como se fosse uma mãe... e a mãe... a gente não se vende/ não vende... a mãe a gente cuida... então... para o indígena é assim né? a terra a gente tem que cuidá... e sobrevivê da terra... porque:: como a mãe da gente... a:: é:: a mãe nos sustenta... então... quem nos sustenta é a terra... tudo que vem da terra... são tudo o que é produzido da terra... são alimentação...água... e:: tudo que existe:: faz parte da vida... também dos indígena... pra mim a terra é isso... é a vida*

**P:** *Urum... uma vez você comentou comigo... em uma das nossa entrevistas SP1 que:: vocês iriam sentir falta daqui por causa dos antepassados né?*

**SP1:** *é... exato... é:: isso... ele acontece mesmo... porque a gente nasceu aqui... tá... a gente... é:: nossos avós... todos foram enterrados aqui... grande parte foi enterrado aqui né? principalmente meus:: meus avós Kinikinau... que é:: parte da minha mãe... foram tudo aqui... e:: a gente:: gosta do lugar que nos criou*

**P:** *Quais são as suas expectativas SP1 para o futuro?*

**SP1:** *a:: eu gostaria que a gente um dia... a gente tê o nosso território próprio*

*P: Você quer deixar alguma mensagem SP1?*

*SP1: Não... a minha mensagem... seria só:: acho que todos nós temos condições de:: de construí... de produzi... e:: garanti... o nosso futuro e chegar até o nosso sonho...*

*P: tá certo SP1... muito obrigada.*

## **Transcrição da Entrevista com SP2**

**Local:** Escola Municipal Indígena Koinukunoen – Aldeia São João

**Data:** 15.09.15

**Duração:** 24'57''

**P:** Pesquisadora

*P: SP2... eu trouxe um questionário semiestruturado... assim como nós fizemos nas entrevistas anteriores... mas antes de começarmos com as questões... você pode se apresentar:: narrar sua história... a história de seu povo... certo? seu trabalho aqui na aldeia...*

*SP2: Meu nome é SP2... já faz:: dezessete ano que trabalho na educação... e:: vocês tão sempre:: nos visitando nesse:: é:: bastante importante pra nós porque:: isso... reforça.... o nosso trabalho:: aqui na escola e:: ajuda também né? como a professora Claudete sempre tem vindo... e:: trazido alguma coisa pra gente aqui né? na escola... não só como presente mas... é:: uma força que... a gente tem... através... de vocês... da:: e:::como professores também né? então é isso...*

*P: O que é ser índio hoje SP2? Tem diferença de, por exemplo, 20 anos atrás? quais as diferenças?*

*SP2: Bom:: diferença tem né? por que a gente não pode assim ficar parado também né? como as coisas vão:: se:: evoluindo... nós como um:: é indígena também nós... temos memo direito né? num... num... nós não podemos fica parado só... como as pessoas pensa né? que as pessoa de fora fala nós vamos pra aldeia tal né? fala a:: chega lá... vamo acha o índio pelado...com arco e flecha... então... isso daí... acho que... pra nós já não tem mais né? mas... ser índio pra mim é:: é:: se identifica... a nossa pessoa né? como:: é:: nos temo as diferença:: tradicionais... culturais tem... isso pra nois é:: ser índio né? ser uma pessoa diferente das outras né?*

*P: Urum... você acha que... por exemplo... você ser índio é se autoidentificar Kinikinau?*

*SP2: É porque ... nós:: como... reconhecido a pouco tempo né? por que é:: nacionalmente ou mundialmente a gente foi considerado extinto já né? e:: nós... através da escola... nós podemos verificar que... é:: nós não era como a Funai fazia antigamente né? ela:: registrava as pessoa tudo como Terena né? e:: nós fomos verificando que nossos avós não eram Terena*

*P: E foi a partir de quando isso João?*

*SP2: Foi a partir de:: a partir do:: quando a Funai passou a educação pra... para o município né? em:: em 88::1988 em diante... 90... então... é:: Kinikinau pra gente... aqui onde nós moramos... é:: uma expressão muito forte porque... nós somos... nós num... nós num...temo território de origem... e a gente vive no território Kadiwéu... e a gente é muito:: pressionado por eles né? acho que por causa da terra... a gente... é:: ter as coisa própria da gente mesmo... que eles ficam... dando em cima da gente né?... então... isso pra gente... é:: deixa bastante... vamo falar assim... triste né? por que:: mas nós tamo tendo reunião... participando de:: algumas conferência pra... pra ver como nós podemos... retornar po nosso lugar de origem...*

*P: que seria::?*

*SP2: Que seria:: é:: o território que... de Agaxi... que fica entre Miranda e:: Aquidauana... tem gente que:: pesquisadores que falam que é:: no:: em Albuquerque... mas não temo certeza... tem que fazê estudo antropológico...pra:: pra ver mesmo*

*P: Bom SP2... você dá:: dá aula de quais disciplinas SP2?*

*SP2: É:: eu comecei... era multi seriado né? logo quando eu comecei era...*

[

*P: quando você começou? em que ano?*

*SP2: É:: em:: noventa:: é:: noventa e oito... logo que o... município:: que a Funai passou a escola...*

*P: Que já aqui?*

*SP2: Já era aqui mesmo...*

*P: Mas ainda era extensão?*

*SP2: Era extensão ainda...*

[

*P: extensão da:: da:: Alves né?*

*SP2: extensão da Alves de Barro... então... a partir dessa data depois... eu peguei língua indígena né? e:: como eu fiz... é:: a licenciatura em matemática... daí eu:: no meio do... ano passado eu comecei trabalhar com matemática... e física né? no ensino fundamental e médio*

*P: e como tá o ensino da língua Kinikinau hoje na comunidade?*

*SP2: ((suspiro)) então:: ... a:: aí que a gente vê... a dificuldade nossa né? por que:: eu e o:: professor Inacio... nós não somos falante né? mas:: mas a gente:: entende tudinho...e:: se uma pessoa fala com você na:: por exemplo se:: minha mãe fala comigo na:: língua Kinikinau... eu entendo tudo né? mas só que:: eu não respondo em:: na língua né? eu respondo em português né? então... como... eu num:: eu num sei como vô fala... uma pessoa é:: mais preparada que tem assim... é:: eu e o professor Inacio né? e esse ano no:: no:: começo desse... segundo... semestre né? então... houve uma troca de:: de professores né? que... o professor coordenador daqui era o Alessandro né? e eles... o município alegou:: que... é:: professor pra ser coordenador tem que ter um professor efetivo e o único efetivo que tem é o professor Inacio né? então... é:: eu:: deixei a língua indígena pra outro professor que não é falante... que também não entende quase nada e ele... pegou então... aonde:: as dificuldade né? nossa... quer dizer... a gente já tinha bastante dificuldade de produzir material... porque a gente memo tem que produzir né? porque a gente não encontra material didático:: na língua indígena Kinikinau né? então... a gente tem que prepara fazendo planejamento e:: preparar... e eu não sei como que ele tá... é:: preparando as atividade dele né? então... aí:: é:: em vez de progredir tá:: regredindo né?*

*P: Ok...*

*SP2: Nós enfrenta essa dificuldade*

**P:** E o ensino de língua portuguesa? Você acha que interfere SP2? Por exemplo... eu/ a língua portuguesa é a língua materna... né?

**SP2:** Não... a:: é:: o estudo da língua portuguesa não interfere... interfere é que:: é:: os nossos pais né? desde:: criança mesmo... até:: ficar adulto e:: os pais da gente já não fala com a gente... então... então... isso... que as pessoa não dá importância... acha que a língua indígena... Kinikinau não tem importância nenhuma né? e:: outra é o preconceito também né? as pessoa... o:: das:: dança mesmo por exemplo né? é:: as criança quando tá lá no:: por exemplo lá do... quarto:: até o quinto ano dos doze ano... pra baixo... eles gosta de dançar né? quando ele fica... adolescente já... ele já se... começa se:: não quer mais participa das dança... então... eu acho que:: eu não sei... porque... acho que é falta de incentivo também né? dos pais né? porque:: ... eé:: as coisas... da nossa... cultura é:: a gente fala mais na escola né? nas casa... nossos pais já não fala mais:: com a gente né? então isso:: não é que a língua portuguesa interfere né? eu acho que o problema já vem... de casa também ne?

**P:** Tá... só pra gente confirmar... a língua portuguesa ela é:: a língua materna né?

**SP2:** agora é materna né?

**P:** por que SP2? na sua opinião porque isso ocorreu... essa “adoção”?

**SP2:** então... eu acho eu acho que é por causa disso também né? porque a gente:: é:: já não nasceu assim... já não criou.. é:: os pais né? na:: na:: na nossa época né? já:: pegava uma certa idade já ia mais o contato com:: com a língua né? vivia mas e:: isso dificulta bastante também... e:: como... a:: a pessoa sentia vergonha de fala né? preconceito de fala né? então

[

**P:**  
desvalorização da língua...

E isso contribuído para a

**SP2:** É:: então... por isso que hoje:: você percebe né? que:: você da aula de língua indígena... são poucas que:: interessa né?... muito já não dá quase valor... fala eu não gosto de língua indígena... eu num:: eu não consigo fala e eu não gosto né?

**P:** Qual que é a importância SP2de saber falar a língua indígena?

**SP2:** Qual que é a importância?

**P:** de fala a língua Kinikinau? pra você enquanto professor... aquele que ensina... que sabe a importância... por que as vezes o aluno não tem essa... é:: você mesmo disse não tem mais aquele contato né?

**SP2:** é:: por que cada povo tem os:: a sua:: cultura... o seu jeito de ver tem a sua língua né? os Kadiwéu por exemplo né? eles falam ainda né? e:: nós já tavam percebendo também que... as aldeia dele são falante né? mas as criança que tão crescendo hoje... usa mais português também né? então... já tão deixando também né? então... a importância eu acho que é identifica... que nós somo... é:: um povo diferente né? não... como o Terena... a... identifica a nossa diferença né?

**P:** E como você acha que está sendo o papel da escola nesse processo de resgate da língua e da cultura?

**SP2:** então:: é como eu falei né? é a escola sempre tem... é:: é:: colocado isso em prática... mas só que os aluno... faz isso só no... é:: não é como:: é:: como que a gente fala? é:: ela é:: ela é vista como uma disciplina né? não como uma... é:: valoriza a língua né? então... eles vem... eles faz atividade:: mas... é só pra cumprir mesmo a disciplina né? ele num... num mostra aquela vontade de:: vô/fala vô aprende:: e vô fala né?

**P:** Urum... certo... como você vê a escola SP2? qual é a importância... é:: é importante a escola ser Kinikinau?

**SP2:** não... ser Kinikinau né? é:: ela não deixa de ser importante né? ela foi criado a partir do nosso reconhecimento como Kinikinau né? é:: na época nós... a maioria da população aqui era registrado como Terena né? então... a partir de quando a Funai deixou de comandar a educação... passou pra município né? e nós fomos convidado... eu o professor Inácio pra trabalhar na escola né? então era:: não foi difícil criar a escola né? por que nós também era... também a extensão da... dos Kadiwéu né?... então nós falamos... chamamo algumas pessoas... pra nos apoiar e... corremo atrás do nosso direito né... se é uma escola... se é uma... aldeia onde a maioria é Kinikinau por que tem uma escola Kadiwéu né? então... dentro da lei isso... nos ajudou bastante também né? então hoje... mas mesmo assim né? com a perseguição dentro da escola... nos buscamos por que::: como eu falei pra vocês da dificuldade de nois se identifica com o Kadiwéu num território que não é nosso... traz muito problema pra gente né? então... é:: é:: as/os:: Kadiwéu né? não/não são todo os Kadiwéu... falo algumas família... e:: como nós passamos... é:: criamos a nossa escola própria né? que é Kinikinau e:: e desmembrar lá... de ser exte/extensão né? e isso criou bastante problema aqui pra gente né? que:: então... a gente vai... a gente não fala que a escola é Kinikinau né? por que aqui existe três etnias né? Terena... Kadiwéu e o Kinikinau... é:: é importante mais:: é:: até a:: as placa daí não... você não pode colocar uma placa que é uma escola Kinikinau né? eles vão e tiram né? eu acho que as crianças já vão é:: sendo orientado pra:: não deixar a escola se... uma escola Kinikinau

**P:** Bom SP2 com relação... Qual a sua visão sobre as legislações de educação território... e outras? você acha que essas legislações... têm sido boas... têm subsidiado o povo? têm ajudado o povo? Principalmente o povo Kinikinau? ... ou não? têm auxiliado na questão da busca do território?

**SP2:** então... legislações existe bastante quando você como você come/cabou de fala né? mas só que nós aqui... no município não tem uma pessoa... que conhece as legislações nossa né? ... então... a gente cobra deles mas não tem... por que eu acho que:: é diferente do:: dos Terena né? os Terena cada:: secretaria de educação tem o seu representante lá dentro né? e:: faz com que essas:: legislações seja... seja cumprida né? e lá... nosso município não tem ninguém né? então... é só aqui... fica tudo na aldeia... então... isso... dificulta bastante o cumprimento... por exemplo capacitação né? capacitação nossa era pra ser diferenciada né? com professor que conhece as legislações indígenas lá... lá nos vamos participa... com as pessoa do campo né? que não é a nossa realidade né? então... isso dificulta

**P:** não... tem a:: é:: a:: diferença né SP2? a especificidade proposta pelas leis?

[

**SP2:** É:: não:: é:: um incluído... é:: como uma escola:: padrão né? que não é nossa né? que é do campo também...e:: é diferente da cidade e da comunidade indígena

**P:** E sobre território SP2? você acha que:: que tem assim surtido algum efeito?

**SP2:** Então... eu acho que começou agora... tá começando caminhar agora né? eu não sei como:: é:: a gente vê bastante nos... nos noticiário... nos jornais né? que... o governo e:: os fazendeiro vão fala em... os deputado... senadores tão... é:: criando leis... criando... alguma coisa assim que... é:: dificulta... a demarcação de terra indígena né? mas com o incentivo dos Terena... até os Guarani já... é:: já se prontificaram... de nos ajuda na retomada... então nos tamo participando de... reunião... congressos... é:: nas outras aldeias... fora né? falando sobre território... então... nos tamo tentando articular como nós podemos retoma nosso território né?

**P:** Como está hoje a relação de vocês com os Kadiwéu? Como está a relação na comunidade entre as etnias? O que mudou desde 2014, quando nós tivemos a última conversa? Depois principalmente da assembleia né?

**SP2:** Então... como eu falei né? é:: a relação nossa com os Kad/ eu acho que é uma relação até:: boa né? mais... existe algumas família aí que:: eu não sei... é:: o motivo que:: não aceita assim... a gente como... morador da aldeia mesmo... eles fala que... território não é nosso:: que nois não tem direito de ter o que a gente gostaria de te... plantá... criá... então... eles começa pressiona a gente né? e:: eu tenho um:: umas cabecinha de:: gado né? então eles começa né? a consumi... vendê... ou some da gente então... é:: como forma de pressiona a gente pra gente vê se... a gente enjoa... e:: sai né? como muitas famílias saíram assim dessa forma né? tem meu tio:: Leôncio que foi pra:: pra Nioaque... e:: a Dona Zeferina... acho que você conheceu ela?

[

**P:** sim

[

**SP2:** foi pra Mãe Terra né? então... devido essas pressões assim de... porque a gente sente vontade de:: trabalha né? cê tê o que... o que você... que possui né? mas eles não pode vê isso que começa... é:: fazê... as coisa que... vai aborrecendo e você tem que i embora né? então... o pensamento dele é dessa forma né?

**P:** Como é que o povo Kinikinau age... em relação a isso (em relação à tensão pelo fato de o território ser Kadiwéu) SP2?

**SP2:** então... isso aí que... Ministério Público veio... Polícia Federal já veio... Funai... vieram aqui... e:: surgiu um problema de:: liderança... é:: o povo Kinikinau colocou um... um... representante cacique que era:: uma mulher que... eu:: achava no meu ponto de vista que:: ela ia sê um:: uma boa... líder né? não fazia:: diferença se era Kadiwéu... Terena... ela tava pronta pra mostra... serviço dela né? então... é:: a:: vieram o Ministério Público... Polícia Federal... e nós colocamo esse problema né? de:: o que acontece aqui né? eles começa a:: até nossa escola... eles entram... levam merenda... como eu já falei né? a criação da gente eles pegam... e:: eu coloquei isso pra... pro Ministério Público... e a resposta dele foi a:: esse problema nós não podemos resolvê... esse problema é interno... então... tem que resolvê entre:: liderança né? e sendo liderança do lado dele... pra onde é que nós vamos busca socorro? E:: você não pode coloca um:: cacique Kinikinau... e hoje ele/ tem um Kinikinau porque... tá do lado deles também então... a dificuldade é isso nossa...

**P:** *Você acha SP2 que... eu sei que é difícil né? essa relação que você tá colocando pra nós... e:: se você não quisé responder não precisa... mas... o que é que segura você aqui SP2? você... a sua família... que é que te prende aqui?*

**SP2:** *a gente... nosso antepassado né? que:: tudo é:: eles são... os que morreram... eles são sepultados aqui... nós temo cemitério que é grande:: né? tem... nossos parente tá tudo ali né? e:: a gente pensa... se a gente for embora... como que vou ficar né?*

**P:** *Em relação à assembleia... o você acha/ de que forma ela tem contribuído com o povo?*

**SP2:** *então... por que... eu já fui nessa penúltima assembleia que teve lá né?*

[

**P:**

urum

**SP2:** *foi mês de julho... teve essa assembleia... na Mãe Terra... e:: só que não foi um:: assim:: bem organizado né? foi:: faltou convite não sei pra quem... que não sei pra... então... a única comunidade que foi... foi a nossa né? então... mas teve uma que:: tinha bastante gente em Nioaque... que os pessoal vieram tudo animado né?*

[

**P:**

*Que foi a do ano passado né?*

**SP2:** *Foi:: do ano passado e agora mês que vem tem outro né?*

**P:** *Outubro né? 14 à 16 né?*

**SP2:** *Urum... então... as pessoa já tá... bastante confiante que:: a gente vão um dia vai pode:: volta ao nossa terra né? e vive como a gente... gostaria né?*

**P:** *É isso que você mais deseja SP2? assim... que aconteça né?*

**SP2:** *Então... o nosso desejo é isso né? então... as pessoa... como eu falei né? os nosso parente tá tudo aqui né? como que nós vamo fazê? Será que nós vamo... tira cemitério leva pra lá né? ou vai fica... ou vai fica aqui... num sei então... a maioria pensa nisso né? por que lá nós/ certamente tinha né? mas agora já não existe mais... ninguém sabe mais... como ficou lá... maioria dos nosso parente tá pra lá também*

**P:** *Bom SP2 você quer deixa alguma mensagem... falá alguma coisa? Fique a vontade...*

**SP2:** *não... mensa/ a única mensagem que:: a gente pode deixa né? é que vocês... é:: continua nos apoiando né? é:: divulgando:: a nossa... existência a nossa permanência... que nos tamo aqui né? tentando... é:: nós tamo lutando né? mesmo tendo alguma barreira... mas nós tamo indo ne? então... essa é uma grande:: prazer que a gente tem de:: tê gente ainda que enxerga a gente né? só isso*

**P:** *tá certo SP2... é isso... obrigada.*

## **Transcrição da Entrevista com SA**

**Local:** Escola Municipal Indígena Koinukunoen – Aldeia São João

**Data:** 15.09.15

**Duração:** 18'47''

**P:** Pesquisadora

*P: Dona SA... eu trouxe um questionário semiestruturado... mas antes de começarmos com as questões... a senhora pode se apresentar:: narrar o que achar pertinente da sua história... da história de seu povo... Ok?*

*SA: é:: eu... meu nome é SA... etnia é Kinikinau... eu moro aqui:: desde que eu nasci me criei... e:: tô morando aqui... eu tô com:: sessenta:: e dois:: sessenta e um ano... aí então a gente:: .. eu gosto desse lugar aqui... aí a gente:: gosta né? eu trabalho na:: na cerâmica... faço... eu faço as peça... pra mim... vende... eu vendo no festival... a gente:: sai na cidade por aí... quando tem evento eu já tô indo... aí então eu gosto de vende porque... ajuda a gente né? a gente pobre... então:: qualquer pouquinho de dinheiro tá ajudando a gente... que agora eu tô morando sozinha... trabalho sozinha...[pausa] eu moro só com meus neto... mas eles me ajuda trabalha... fazê artesanato... tudo... eles são interessado:: eles interessa... eles já sabe desenhar... um tá:: com dez anos... o outro tá com:: tá com dez... tudo eles interessa de trabalha.. me ajuda muito*

*P: Quantos netos a senhora tem Dona SA?*

*SA: Tenho dois netos... dois meninos... só menino meus neto... tem nenhuma menina... mas os dois mora comigo... e a gente vai fazendo cerâmica... a gente vai vendendo... e:: eu também gosto de fazê... não posso... não gosto de ficar parado... e assim por diante... então:: hum... e eu gosto muito de fazê*

[

*P: Qual é a importância da produção das cerâmica? Pensando para a etnia Dona SA?*

*SA: ta:: a importância da:: da cerâmica... pra nossa etnia... que já tava:: nossa etnia já tava como extinto né? aí então... mas agora... graças a Deus já... já vorto e:: nós vamo... nós vamo luta até:: chega:: onde nós qué também né? que nós queremos nossa terra também... é o tal de Agaxi... aí então... nós queremos nossa terra pra nós fica mais tranquilo né? porque... aí a gente pode fala... não... eu tô aqui na minha terra... agora aqui onde nós tamo... nós tamo emprestando terra do Kadiwéu... mas... ainda bem que eles num:: num incomoda a gente... lá onde eu moro... eu moro só com os menino né? mas eles não incomoda... eu não tenho queixa deles não... eu né? mas os vizinho... agora eu não tenho queixa deles não... porque a gente mora longe né?*

*P: A senhora acha que porque tá mais próximo da escola interfere... ou não?*

*SA: É:: também:: é:: eu acho que é... é... acho que sim... aí:: com tudo que:: a:: a escola onde os menino estudam... de manhã... eles vem de manhã pa aula né? e:: eu lá... só:: só eu sozinha né? lutando com meus bicho e:: tratando deles... quando tem leitera eu tiro leite::*

*ai:: meio dia.... eu pranto... eu pranto:: essas coisinhas assim... abacaxi:: rama:: é:: abóbora moranga:: né? horta:: a gente faz horta...*

[

**P:** *A senhora vende também? ou não?*

**SA:** *não... não... é só pra consumo mesmo... só pra consumo... e:: quando os pessoal procura a gente vende... e:: eu falo pros meus neto... tem que aprendê a cuida da terra... a fazê cerâmica... por que eu já tô ficando velha e:: tem que continuar... não pode pará de fazê*

**P:** *Dona SA... o que é ser índio hoje?*

**SA:** *A:: mas mudou muito... mudou muito... e:: eu sempre lembro pros meus neto... como mudou as coisa...aqui era um lugar tão bom::pra mim assim... antigamente... só que não era bom por causa que não tinha:: escola sabe? Não tinha prof/escola tinha né? mas professor.... professora era a coisa mais difícil... mas hoje tá bom... e ainda tem gente que recrama... aí eu falei... mas no nosso tempo que era ruim... agora tá bom*

**P:** *Qual é:: na opinião da senhora... qual é a importância da escola para o povo Kinikinau? principalmente por ela ser Kinikinau?*

**SA:** *(silêncio) Eu acho importante... de:: de:: ser assim... eu acho muito importante... porque os primeiro que veio pra cá foi os Kinikinau... os primeiro que veio pra cá foi:: os finado... minha sogra e meu sogro... minha sogra... o nome dela era Ercilha e:: do meu sogro era Estanislau... aí:: eles viero de mudança da:: da fazenda... que os fazendeiro toco eles da fazenda... então... eles que viero embora... e acho um índio Kadiwéu que... é falecido agora... chamado:: príncipe... é:: acho que era pai do seu Ambrózio... Kadiwéu... aí dissero pode ir... pode morar lá... não tem ninguém que mora lá... depois foi chegado gente... daí depois que foi aumentando*

**P:** *E hoje tem convivem três etnias? E como é isso?*

**SA:** *É:: é bom...mas mesmo tempo a gente fica meio assim... já tem muita mistura... já é outros tipos de vivência... já modificou muitas coisa né?*

**P:** *O que modificou Dona SA?*

**SA:** *Modificou que:: eu falo assim... porque antigamente... era só os Terena e os Kinikinau né? que morava aqui né? então parece que combinavam... mas agora não... agora já juntou os outra etnia aí...os Kadiwéu é mais... parece que é mais né?*

**P:** *Como é a relação com as outras etnias?*

**SA:** *Olha:: com os Terena até que nos combina... mas com os Kadiwéu já é mais diferente os costumes deles né? então a gente já... eles faz muitas coisa que não deve fazê... se vê aí na escola... que eles pega e quebra a janela... olha que já... ali se eu te contar tem muita história... então fica difícil... tá difícil pra nós... mas ao mesmo tempo a gente né... a gente já tá aqui mesmo né... a gente já... só que... já acostumou né... a gente acostuma né... só que a*

*gente fica... eu não... eu não fico contente com essas coisa por que eu... desde pequeno eu educo meus filho a respeitar os professores... respeitar os mais velhos... eu gosto muito né. que eu fui assim, criada assim, a gente também né... a gente já... cria os filhos assim, aí os neto também... tem que cria assim né... sempre to dando conselho pra eles obedecer o professor, professora né... não responder, por que ali tem criança que responde, xinga... até pra criação tá difícil né? eu acho difícil... mas fazê o que?*

**P:** *Agora com a realização das assembleias Kinikinau... a senhora acha que o povo vai conseguir o seu território... o território próprio... Kiniknau?*

**SA:** *a:: eu acho que vai... eu nunca participei... mas o Inacio sabe... ele tá ciente de tudo... não perde nenhum... mas eu nunca fui... mas... só... a gente faz essas assembleia e:: nós queremos a terra... mas não sei... vamo vê né? que... que:: vão resolvê né?mas se resolvê tá tudo bem né?*

[

**P:** *A senhora deseja voltar Dona SA... pra sua terra?*

**SA:** *A:: a gente deseja volta né? que:: a gente tê o prazer de dizer... aqui é nosso né? aí cê pode fazê uma casa boa... de material... que:: ninguém vai te incomodar... agora nas terra aqui ó... é difícil... mas... aliás... eu tenho um... no assentamento Mãe Terra... minha mãe tá lá... tá ela meu irmão... eles tão bem... agora as terras são deles lá... aprovo... aí então... eles me convida pra i pra lá... mas não quero i assim... de qualquer jeito... porque não fácil assim mudar né? e os menino não acostuma por aí... eles gosta só do Inacio... mas aí eu falo pra eles...é:: é:: mas quando nós tive terra mesmo... nós vamo tê que i... fazê o que? nós vamo tê que i embora?*

**P:** *A senhora vai sentir falta daqui?*

**SA:** *A:: é:: a gente acha falta... acha falta mesmo*

**P:** *Do que a senhora mais vai sentir falta?*

**SA:** *Eu acho falta de::de onde a gente plantô... daqueles pé de manga... pés de:: de laranja... de poncã... a gente não vai podê levar né? a gente vai deixar tudo aqueles lá... pode levá só os:: só as criação né?*

**P:** *Tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de dizer?*

**SA:** *A:: acho que agora não... por enquanto não*

**P:** *Então... muito obrigada Dona SA.*



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, **Daniele Lucena Santos**, pesquisadora mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Letras, na linha de pesquisa Subjetividade, Discurso e Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas e o Sr/Sra \_\_\_\_\_

*Agneda Roberto*

entendemos e estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

### **Introdução:**

Bem-vindo (a) ao Projeto: **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários**. Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para o sucesso deste projeto.

### **Informações sobre o Projeto:**

Como pesquisadora, eu, Daniele Lucena Santos, responsável pelo projeto de pesquisa, realizado no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas, da UFMS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, propomos o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo problematizar o processo de constituição identitária do indígena e analisar como são construídas as representações de educação, escola e território presentificam no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) e no discurso do povo Kinikinau, que residem na aldeia São João que está sob jurisdição do município de Porto Murtinho, próximo a cidade de Bonito/MS.

Para alcançar tais objetivos, faremos observações e descrições da comunidade Kinikinau por meio de entrevistas com indígenas a fim de investigar e refletir, por meio da materialidade lingüística, sobre os discursos dos sujeitos índios, problematizando-os dentro das relações de força de saber-poder na sociedade. As entrevistas serão gravadas e transcritas para as análises.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho, as gravações deverão ser destruídas, bem como as transcrições dos relatos, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

### **Direitos, riscos e desconfortos:**

O sucesso deste trabalho depende da colaboração dos sujeitos indígenas e demais pessoas envolvidas na pesquisa. Com isto, gostaríamos de, no ato das entrevistas, filmagens, imagens e gravações, levantar questões a respeito da escola, educação, território, identidade, cultura, experiências em sala de aula, conhecimentos tradicionais e suas aspirações futuras. Para tanto, é necessário destacar os riscos e desconfortos que as entrevistas, filmagens, imagens e gravações podem proporcionar. No desenvolvimento destas, contamos com contribuição dos senhores para que nos ceda o tempo que achar necessário, a fim de que possamos gravar as informações solicitadas. Caso queiram interromper os trabalhos ou pedir para que determinados trechos não sejam gravados, terá este direito garantido.

Fica assegurado que as informações dos senhores serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos senhores qualquer prejuízo se resolverem não colaborar.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



### Confiança e Anonimato:

Informamos que os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as transcrições, filmagens e gravações não ficarão à disposição para consulta da comunidade acadêmica.

### Benefícios:

As entrevistas, filmagens, imagens e gravações possibilitarão estudos que subsidiem ações voltadas aos Kinikinau, em especial a comunidade da aldeia São João e, assim, tornar visíveis as relações destes indígenas com outras comunidades, visto que coabitam com os Terena e Kadiwéu, e a sociedade em geral.

Considerando que a pesquisa visa à oferta de um dado novo para a sociedade, deverá produzir respostas integradas aos problemas identificados por indivíduos e grupos e buscar aproximação entre a Universidade (UFMS) e os problemas da sociedade, além de contribuir para a gestão de políticas públicas. As perspectivas são as de que, o desenvolvimento da pesquisa representará um significativo avanço na configuração identitária da UFMS/CPTL, no desenvolvimento da inter-relação entre os Kinikinau com a educação, escola e território, a diversidade cultural, a ética, a cidadania em todo o estado do Mato Grosso do Sul a fim de combater a “exclusão social”, que perpassa o discurso da sociedade hegemônica.

Faz-se necessário acrescentar que nosso projeto de pesquisa será encaminhado e aprovado pela CAPES/UFMS sob a orientação da Profª Drª Claudete Cameschi de Souza.

É preciso observar, todavia, que enquanto pesquisadores não nos cabe a resolução dos problemas que afligem o seu universo de vida, porém podemos contribuir para que questões apontadas que envolvem o ensino e/ou no sistema socioeducativo possam ser sistematizadas, tornando-se fonte para a comunidade acadêmica e externa, vindo a contribuir para o conhecimento dos problemas que envolvem não somente índios Kinikinau, mas também àqueles que partilham deste universo indigenista.

A assinatura deste documento significa que os senhores estão informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com suas pretensões.

Nome e assinatura do pesquisador: Daniele Lucena Santos Daniele Lucena Santos  
RG: 001840504 SSP/MS

Nome e assinatura do orientador: Claudete Cameschi de Souza Claudete Cameschi de Souza  
RG: 531 796 SSP/MS

Nome e assinatura do colaborador: Agueda Roberto  
RG: 003 150 3920 SSP/MS CPF: 404.582.291-72



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



Endereço do pesquisador:  
Rua Zulmira Porto de Souza, 380, Santa Luzia, 79.640-210– Três Lagoas-MS.

Três Lagoas, 15 de setembro de 2015.

Para maiores informações:  
UFMS/ CPTL, Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Unidade I, Três Lagoas, MS.  
Fone: (67) 3509 3450 – 3425/3416

### **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários.**

#### **OBJETIVOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ao se pesquisar o discurso de determinada comunidade, não se pode desprezar os aspectos sócio-culturais. Dessa forma, com a realização desta pesquisa, pretendemos enquanto objetivo geral: descrever e problematizar o processo de constituição identitária do indígena a partir do discurso do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena para a Educação Básica e o discurso dos indígenas, a partir das concepções de educação, escola e território neles presentes.

Enquanto objetivos específicos, pretendemos: analisar como são construídas as representações de educação, escola e território que constituem o discurso do documento oficial sobre o indígena e o discurso dos Kinikinau, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam esses discursos visando uma discussão sobre os efeitos de sentido gerados.

#### **ADENDO À METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO:**

##### **a) Amostra:**

O universo da pesquisa envolverá os índios Kinikinau da comunidade da Aldeia São João. Serão realizadas entrevistas com o auxílio de um gravador digital, que posteriormente serão transcritas, em consonância a filmagens e fotos conforme a disponibilidade e interesse dos participantes. Essa transcrição constituirá o corpus da pesquisa que, dado o volume de possibilidades e duração sofrerá recortes para as análises em cumprimento da nossa proposta.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS

**b) Procedimentos para as coletas (previsto de julho a dezembro de 2015)**

A coleta, análise e discussão dos dados utilizarão distintos procedimentos, a saber: i) pesquisa em bibliografia pertinente; ii) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; iii) entrevistas com os envolvidos; iv) pesquisa documental; v) transcrição dos dados; vi) seleção dos enunciados para a constituição de *corpus*; v) análise e interpretação dos dados; vi) apresentação e divulgação dos resultados.

Três Lagoas, 19 de setembro de 2015.

*Danielle Lucena Santos*  
Mestranda Daniele Lucena Santos  
Câmpus de Três Lagoas/UFMS



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, **Daniele Lucena Santos**, pesquisadora mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Letras, na linha de pesquisa Subjetividade, Discurso e Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas e o Sr/Sra INACIO ROBERTO

---

entendemos e estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

### **Introdução:**

Bem-vindo (a) ao Projeto: **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários**. Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para o sucesso deste projeto.

### **Informações sobre o Projeto:**

Como pesquisadora, eu, Daniele Lucena Santos, responsável pelo projeto de pesquisa, realizado no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas, da UFMS, sob a orientação da Profª Drª Claudete Cameschi de Souza, propomos o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo problematizar o processo de constituição identitária do indígena e analisar como são construídas as representações de educação, escola e território presentes no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) e no discurso do povo Kinikinau, que residem na aldeia São João que está sob jurisdição do município de Porto Murtinho, próximo a cidade de Bonito/MS.

Para alcançar tais objetivos, faremos observações e descrições da comunidade Kinikinau por meio de entrevistas com indígenas a fim de investigar e refletir, por meio da materialidade lingüística, sobre os discursos dos sujeitos índios, problematizando-os dentro das relações de força de saber-poder na sociedade. As entrevistas serão gravadas e transcritas para as análises.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho, as gravações deverão ser destruídas, bem como as transcrições dos relatos, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

### **Direitos, riscos e desconfortos:**

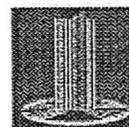
O sucesso deste trabalho depende da colaboração dos sujeitos indígenas e demais pessoas envolvidas na pesquisa. Com isto, gostaríamos de, no ato das entrevistas, filmagens, imagens e gravações, levantar questões a respeito da escola, educação, território, identidade, cultura, experiências em sala de aula, conhecimentos tradicionais e suas aspirações futuras. Para tanto, é necessário destacar os riscos e desconfortos que as entrevistas, filmagens, imagens e gravações podem proporcionar. No desenvolvimento destas, contamos com contribuição dos senhores para que nos ceda o tempo que achar necessário, a fim de que possamos gravar as informações solicitadas. Caso queiram interromper os trabalhos ou pedir para que determinados trechos não sejam gravados, terá este direito garantido.

Fica assegurado que as informações dos senhores serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos senhores qualquer prejuízo se resolverem não colaborar.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



### Confiança e Anonimato:

Informamos que os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as transcrições, filmagens e gravações não ficarão à disposição para consulta da comunidade acadêmica.

### Benefícios:

As entrevistas, filmagens, imagens e gravações possibilitarão estudos que subsidiem ações voltadas aos Kinikinau, em especial a comunidade da aldeia São João e, assim, tornar visíveis as relações destes indígenas com outras comunidades, visto que coabitam com os Terena e Kadiwéu, e a sociedade em geral.

Considerando que a pesquisa visa à oferta de um dado novo para a sociedade, deverá produzir respostas integradas aos problemas identificados por indivíduos e grupos e buscar aproximação entre a Universidade (UFMS) e os problemas da sociedade, além de contribuir para a gestão de políticas públicas. As perspectivas são as de que, o desenvolvimento da pesquisa representará um significativo avanço na configuração identitária da UFMS/CPTL, no desenvolvimento da inter-relação entre os Kinikinau com a educação, escola e território, a diversidade cultural, a ética, a cidadania em todo o estado do Mato Grosso do Sul a fim de combater a "exclusão social", que perpassa o discurso da sociedade hegemônica.

Faz-se necessário acrescentar que nosso projeto de pesquisa será encaminhado e aprovado pela CAPES/UFMS sob a orientação da Profª Drª Claudete Cameschi de Souza.

É preciso observar, todavia, que enquanto pesquisadores não nos cabe a resolução dos problemas que afligem o seu universo de vida, porém podemos contribuir para que questões apontadas que envolvem o ensino e/ou no sistema socioeducativo possam ser sistematizadas, tornando-se fonte para a comunidade acadêmica e externa, vindo a contribuir para o conhecimento dos problemas que envolvem não somente índios Kinikinau, mas também àqueles que partilham deste universo indigenista.

A assinatura deste documento significa que os senhores estão informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com suas pretensões.

Nome e assinatura do pesquisador: Daniele Lucena Santos

RG: 001840504 SSP/MS

Nome e assinatura do orientador: Claudete Cameschi de Souza

RG: 531 796 SSP/MS

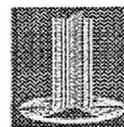
Nome e assinatura do colaborador: INACLO ROBERTO

RG: 600612517 SSP/MS



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



Endereço do pesquisador:

Rua Zulmira Porto de Souza, 380, Santa Luzia, 79.640-210– Três Lagoas-MS.

Três Lagoas, 15 de setembro de 2015.

Para maiores informações:

UFMS/ CPTL, Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Unidade I, Três Lagoas, MS.

Fone: (67) 3509 3450 – 3425/3416

## **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários.**

### **OBJETIVOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ao se pesquisar o discurso de determinada comunidade, não se pode desprezar os aspectos sócio-culturais. Dessa forma, com a realização desta pesquisa, pretendemos enquanto objetivo geral: descrever e problematizar o processo de constituição identitária do indígena a partir do discurso do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena para a Educação Básica e o discurso dos indígenas, a partir das concepções de educação, escola e território neles presentes.

Enquanto objetivos específicos, pretendemos: analisar como são construídas as representações de educação, escola e território que constituem o discurso do documento oficial sobre o indígena e o discurso dos Kinikinau, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam esses discursos visando uma discussão sobre os efeitos de sentido gerados.

### **ADENDO À METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO:**

#### **a) Amostra:**

O universo da pesquisa envolverá os índios Kinikinau da comunidade da Aldeia São João. Serão realizadas entrevistas com o auxílio de um gravador digital, que posteriormente serão transcritas, em consonância a filmagens e fotos conforme a disponibilidade e interesse dos participantes. Essa transcrição constituirá o corpus da pesquisa que, dado o volume de possibilidades e duração sofrerá recortes para as análises em cumprimento da nossa proposta.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**b) Procedimentos para as coletas (previsto de julho a dezembro de 2015)**

A coleta, análise e discussão dos dados utilizarão distintos procedimentos, a saber: i) pesquisa em bibliografia pertinente; ii) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; iii) entrevistas com os envolvidos; iv) pesquisa documental; v) transcrição dos dados; vi) seleção dos enunciados para a constituição de *corpus*; v) análise e interpretação dos dados; vi) apresentação e divulgação dos resultados.

**c) Utilização do Trabalho de Conclusão de Curso (2014)**

Considerando a emergência das questões indígenas e o esclarecimento do processo identitário do indígena Kinikinau, além da reflexão sobre os discursos que emergem do indígena, temos em vista que o uso de seu Trabalho de Conclusão de Curso elaborado em 2014 sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete Cameschi de Souza será fundamental em consonância a realização desta pesquisa.

Três Lagoas, 15 de setembro de 2015.

*Daniele Lucena Santos*  
Mestranda Daniele Lucena Santos  
Câmpus de Três Lagoas/UFMS



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, **Daniele Lucena Santos**, pesquisadora mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Letras, na linha de pesquisa Subjetividade, Discurso e Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas e o Sr/Sra \_\_\_\_\_

*João Oliveira Augusto*

entendemos e estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

### **Introdução:**

Bem-vindo (a) ao Projeto: **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários**. Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para o sucesso deste projeto.

### **Informações sobre o Projeto:**

Como pesquisadora, eu, Daniele Lucena Santos, responsável pelo projeto de pesquisa, realizado no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas, da UFMS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, propomos o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo problematizar o processo de constituição identitária do indígena e analisar como são construídas as representações de educação, escola e território presentificam no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) e no discurso do povo Kinikinau, que residem na aldeia São João que está sob jurisdição do município de Porto Murtinho, próximo a cidade de Bonito/MS.

Para alcançar tais objetivos, faremos observações e descrições da comunidade Kinikinau por meio de entrevistas com indígenas a fim de investigar e refletir, por meio da materialidade lingüística, sobre os discursos dos sujeitos índios, problematizando-os dentro das relações de força de saber-poder na sociedade. As entrevistas serão gravadas e transcritas para as análises.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho, as gravações deverão ser destruídas, bem como as transcrições dos relatos, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

### **Direitos, riscos e desconfortos:**

O sucesso deste trabalho depende da colaboração dos sujeitos indígenas e demais pessoas envolvidas na pesquisa. Com isto, gostaríamos de, no ato das entrevistas, filmagens, imagens e gravações, levantar questões a respeito da escola, educação, território, identidade, cultura, experiências em sala de aula, conhecimentos tradicionais e suas aspirações futuras. Para tanto, é necessário destacar os riscos e desconfortos que as entrevistas, filmagens, imagens e gravações podem proporcionar. No desenvolvimento destas, contamos com contribuição dos senhores para que nos ceda o tempo que achar necessário, a fim de que possamos gravar as informações solicitadas. Caso queiram interromper os trabalhos ou pedir para que determinados trechos não sejam gravados, terá este direito garantido.

Fica assegurado que as informações dos senhores serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos senhores qualquer prejuízo se resolverem não colaborar.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### Confiança e Anonimato:

Informamos que os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as transcrições, filmagens e gravações não ficarão à disposição para consulta da comunidade acadêmica.

### Benefícios:

As entrevistas, filmagens, imagens e gravações possibilitarão estudos que subsidiem ações voltadas aos Kinikinau, em especial a comunidade da aldeia São João e, assim, tornar visíveis as relações destes indígenas com outras comunidades, visto que coabitam com os Terena e Kadiwéu, e a sociedade em geral.

Considerando que a pesquisa visa à oferta de um dado novo para a sociedade, deverá produzir respostas integradas aos problemas identificados por indivíduos e grupos e buscar aproximação entre a Universidade (UFMS) e os problemas da sociedade, além de contribuir para a gestão de políticas públicas. As perspectivas são as de que, o desenvolvimento da pesquisa representará um significativo avanço na configuração identitária da UFMS/CPTL, no desenvolvimento da inter-relação entre os Kinikinau com a educação, escola e território, a diversidade cultural, a ética, a cidadania em todo o estado do Mato Grosso do Sul a fim de combater a “exclusão social”, que perpassa o discurso da sociedade hegemônica.

Faz-se necessário acrescentar que nosso projeto de pesquisa será encaminhado e aprovado pela CAPES/UFMS sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza.

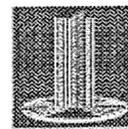
É preciso observar, todavia, que enquanto pesquisadores não nos cabe a resolução dos problemas que afligem o seu universo de vida, porém podemos contribuir para que questões apontadas que envolvem o ensino e/ou no sistema socioeducativo possam ser sistematizadas, tornando-se fonte para a comunidade acadêmica e externa, vindo a contribuir para o conhecimento dos problemas que envolvem não somente índios Kinikinau, mas também àqueles que partilham deste universo indigenista.

A assinatura deste documento significa que os senhores estão informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com suas pretensões.

Nome e assinatura do pesquisador: Daniele Lucena Santos Daniele Lucena Santos  
RG: 001840504 SSP/MS

Nome e assinatura do orientador: Claudete Cameschi de Souza Claudete Cameschi de Souza  
RG: 531 796 SSP/MS

Nome e assinatura do colaborador: João Cláudio Assunção  
RG: 761 163 CPE/GOX - 866371 - 20



Endereço do pesquisador:  
Rua Zulmira Porto de Souza, 380, Santa Luzia, 79.640-210– Três Lagoas-MS.

Três Lagoas, 15 de setembro de 2015.

Para maiores informações:  
UFMS/ CPTL, Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Unidade I, Três Lagoas, MS.  
Fone: (67) 3509 3450 – 3425/3416

### **O DISCURSO OFICIAL X O DISCURSO KINIKINAU: educação, território e processos identitários.**

#### **OBJETIVOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ao se pesquisar o discurso de determinada comunidade, não se pode desprezar os aspectos sócio-culturais. Dessa forma, com a realização desta pesquisa, pretendemos enquanto objetivo geral: descrever e problematizar o processo de constituição identitária do indígena a partir do discurso do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena para a Educação Básica e o discurso dos indígenas, a partir das concepções de educação, escola e território neles presentes.

Enquanto objetivos específicos, pretendemos: analisar como são construídas as representações de educação, escola e território que constituem o discurso do documento oficial sobre o indígena e o discurso dos Kinikinau, a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística, com base na interpretação de regularidades enunciativas que nos possibilitem buscar, via materialidade linguística, as condições de produção, as formações discursivas e os interdiscursos que perpassam esses discursos visando uma discussão sobre os efeitos de sentido gerados.

#### **ADENDO À METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO:**

##### **a) Amostra:**

O universo da pesquisa envolverá os índios Kinikinau da comunidade da Aldeia São João. Serão realizadas entrevistas com o auxílio de um gravador digital, que posteriormente serão transcritas, em consonância a filmagens e fotos conforme a disponibilidade e interesse dos participantes. Essa transcrição constituirá o corpus da pesquisa que, dado o volume de possibilidades e duração sofrerá recortes para as análises em cumprimento da nossa proposta.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



**b) Procedimentos para as coletas (previsto de julho a dezembro de 2015)**

A coleta, análise e discussão dos dados utilizarão distintos procedimentos, a saber: i) pesquisa em bibliografia pertinente; ii) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; iii) entrevistas com os envolvidos; iv) pesquisa documental; v) transcrição dos dados; vi) seleção dos enunciados para a constituição de *corpus*; v) análise e interpretação dos dados; vi) apresentação e divulgação dos resultados.

Três Lagoas, 15 de setembro de 2015.

*Danielle Lucena Santos*  
Mestranda Daniele Lucena Santos  
Câmpus de Três Lagoas/UFMS

## MEMORIAL DESCRITIVO

Nascida em Anastácio, cidade pequena, de família humilde, enxerguei nos estudos a possibilidade de superar as dificuldades. Apoiada sempre pelos meus pais, que, pela falta de oportunidades, não concluíram o ensino médio, percorri os caminhos da escola com muita dedicação e disciplina. Lembro-me das palavras de minha querida mãe, ao dizer que ela não tinha nada de bens para nos dar, e que a única coisa que ela poderia nos oferecer era o estudo. Com esse espírito guerreiro, ela educou três filhas: uma economista e duas professoras.

Não sei quando o desejo de ensinar surgiu, mas uma das principais responsáveis por me tornar professora foi Maria Tereza Peixoto, que me alfabetizou e ajudou a cultivar a semente que Deus, com toda a certeza, já havia em mim semeado.

Após finalizar o ensino médio, em 2010, participei do Enem e, ao ser aprovada, havia chegado a hora de trilhar o caminho que tanto sonhei: tornar-me professora. O ingresso no curso de Letras/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, conduziu-me a novas descobertas, a um universo de possibilidades que se abria diante de mim.

Em 2011, iniciei o curso. As aulas e as leituras foram desconstruindo em mim uma visão de ensino arraigada na gramática e no tradicionalismo, abrindo espaço para o pensar a pesquisa e o trabalho com a língua e a linguagem para além desses aspectos. Identifiquei-me com a pesquisa e, ao ser contemplada com uma das bolsas ofertadas pela instituição, optei por ter como tutora a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, que coordenava o Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas “Povos do Pantanal”, no qual pude vivenciar uma diversidade de conhecimentos e culturas.

A temática indígena despertou-me curiosidades, e, motivada, em julho do mesmo ano, conheci a Aldeia São João, localizada na Serra de Bodoquena, distante cerca de 70km da cidade de Bonito, na qual coabitam três etnias e o território é Kadiwéu. Nessa visita, conheci de perto o povo Kinikinau e o cenário de “conflito-harmonioso” que paira sobre as relações naquela reserva, o que me levou, em 2013, a ingressar, como bolsista no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Científica, em um projeto de pesquisa voltado para esse povo. Os dados coletados, as leituras e discussões resultantes do Plano de Trabalho PIBIC/CNPq constituíram, também, parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Entre a extinção e o renascer: o processo de revitalização da língua Kinikinau como

mecanismo de resistência”, tendo como orientadora a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza.

Instigada pelas inquietações desse trabalho, já que o expus em alguns eventos, e com a certeza de que continuar os estudos era necessário para um maior amadurecimento intelectual, inscrevi-me, em 2014, no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Letras, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas. Aprovada nas primeiras etapas, defendi, na entrevista, o projeto: “O discurso oficial x o discurso Kinikinau: educação, território e processos identitários”. Fui aprovada.

Em 2015, ao ingressar no curso de mestrado iniciei uma fase de deslocamentos na minha caminhada acadêmica, em consonância com as abdições necessárias para conciliar estudos, viagens e família. O que me motivou, a mergulhar nesse desafio foi o desejo de superar as limitações, as minhas e as que a vida me impôs.

Ainda tímida, mas convicta de que o mestrado era o meu lugar, cumpri, em 2015, os créditos exigidos, contabilizando seis disciplinas: Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos (60h); Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação (60h); Teorias de Linguagem (60h); Estudos de Línguas em Contextos Multilíngues (60h); Seminários Avançados em Estudos da Linguagem (45); Tópicos Especiais: A vivência territorial e suas manifestações linguísticas e literárias (60h).

A disciplina Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos, ministrada pela Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, propiciou-me aprofundar os conhecimentos em Análise do Discurso, por meio das leituras de Authier-Revuz, Eni Orlandi, Michael Foucault, Maria José Coracini e Pêcheux, as quais contribuíram para a compreensão acerca dos efeitos de sentidos, das possibilidades do dizer, e do não dizer, das questões sobre silenciamentos, as relações de saber-poder, rupturas e (des)(re)construção do sujeito.

A partir da disciplina Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação, ministrada pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, tive a oportunidade de fazer leituras a respeito de aspectos inerentes ao discurso, como, por exemplo, a importância de analisar os referentes, o seu papel no discurso, além de enriquecedoras interlocuções sobre a prática de analisar um *corpus*. Instigantes leituras como as de Mônica Cavalcante, Silvia Cardoso, Maria Helena Moura Neves, entre outras, permitiram-me uma nova visão sobre a linguagem e seu funcionamento.

Por meio da disciplina Teorias da Linguagem, ministrada pelas professoras doutoras Claudete Cameschi de Souza, Aparecida Negri Isquerdo, Elizabeth Marques, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Vânia Maria Lescano Guerra, com base nas leituras de Bárbara Weedwood, Edgar Roulet e Marie Anne-Peveau, acerca das teorias linguísticas, consolidei o meu entendimento sobre o arcabouço teórico em que a Análise do Discurso se embasa.

Em Estudos de Línguas em Contextos Multilíngues, disciplina ministrada pela Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, aprofundi meus conhecimentos sobre a diversidade linguística, as suas implicações na sociedade, em especial na constituição do sujeito e no seu processo de subjetivação. As discussões voltadas para o ensino, língua materna, língua estrangeira e formação do professor foram fundamentais para refletir sobre a minha prática docente e o meu objeto de pesquisa.

Já a disciplina Seminários Avançados em Estudos da Linguagem, oferecida pela Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, oportunizou discussões a respeito de aspectos inerentes à linguagem, ao sujeito e seus processos de identificação. Autores como Marc Augé, Gloria Anzaldúa e Walter Mignolo foram trazidos à reflexão e promoveram deslocamentos nas interpretações do *corpus*.

Na disciplina Tópicos Especiais: A vivência territorial e suas manifestações linguísticas e literárias, sob a orientação do Professor Doutor Sérgio R. O. Martins, as aulas transcenderam a expectativa inicial, já que fui confrontada por uma perspectiva geográfica. E, apesar de um olhar lançado de bases teóricas diferentes, as leituras foram primordiais para compreender a importância da vivência territorial na constituição do sujeito e de suas relações.

Em consonância com o cumprimento dos créditos, participei de eventos nos quais expus meu trabalho e obtive inúmeras contribuições para a elaboração da dissertação. O IV Colóquio Internacional de Análise do Discurso - IV CIAD, realizado em setembro de 2015, na Universidade Federal de São Carlos, permitiu-me, pela primeira vez, trocar experiências, desvelar novos caminhos para o desenvolvimento do trabalho. Alguns dias depois, também em setembro, participei do VI Seminário de Pesquisa: Identidade e Discurso, na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: foi um momento de desconstrução de muitos conceitos e verdades cristalizadas sobre meu objeto de pesquisa. Os diálogos com professores que participavam do seminário, como Maria José Coracini e Ernesto Bertoldo, descortinaram pontos frágeis do meu projeto e lançaram sobre meu trabalho luzes e vozes que até hoje ecoam em minha memória.

No mês de novembro participei do Congresso de Línguas e Literaturas – COLITERAS, sediado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, em Dourados. Em seguida, participei, na mesma semana, do II Seminário Regional Diálogos Interculturais, Currículo e Educação de Fronteira Étnico-Racial: por uma pedagogia descolonial e VI Semana da Consciência Negra, na Universidade Federal da Grande Dourados, nos quais recebi ricas sugestões e estabeleci interlocuções com professores que, junto comigo, refletiram sobre a minha proposta.

Retornando a Três Lagoas, expus minha pesquisa, em outubro do mesmo ano, no 1º Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no 1º Encontro Multidisciplinar das Licenciaturas e Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas. Como se tratou de um encontro transdisciplinar, ter o olhar de professores de outras áreas fez que eu flexionasse, ainda mais, o meu olhar e as minhas interpretações, uma vez que, restrita na área da AD, eu deixei de considerar questões importantes para o amadurecimento da pesquisa.

Em maio de 2016, após o exame de qualificação, participei do 1º Seminário de Linguística realizado pelo Grupo de Pesquisa Luiz Vilela, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, onde pude discutir, com professores e colegas de graduação, a minha pesquisa e angariar mais sugestões que só enriqueceram o trabalho.

Participei, em setembro de 2016, do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte: foi uma oportunidade de discutir o *corpus* e expor as minhas interpretações mais amadurecidas, e, sobretudo, um momento de significativas e pontuais reflexões acerca do meu objeto de pesquisa.

Mediante esse (per)curso, afirmo que escrever sobre mim nunca foi uma tarefa fácil, mas a realizei com uma certeza: a de que passei pelos desafios das escritas e reescritas deste trabalho a fim de entregá-lo para a banca de defesa, vislumbrando o desfecho de mais uma etapa em minha caminhada acadêmica. Entrego este trabalho com o coração cheio de alegria e gratidão a todos os professores e colegas, em especial à banca que, com uma atenciosa leitura, apontará aspectos merecedores de maiores ponderações.

## MEMORIAL DESCRITIVO

Nascida em Anastácio, cidade pequena, de família humilde, enxerguei nos estudos a possibilidade de superar as dificuldades. Apoiada sempre pelos meus pais, que, pela falta de oportunidades, não concluíram o ensino médio, percorri os caminhos da escola com muita dedicação e disciplina. Lembro-me das palavras de minha querida mãe, ao dizer que ela não tinha nada de bens para nos dar, e que a única coisa que ela poderia nos oferecer era o estudo. Com esse espírito guerreiro, ela educou três filhas: uma economista e duas professoras.

Não sei quando o desejo de ensinar surgiu, mas uma das principais responsáveis por me tornar professora foi Maria Tereza Peixoto, que me alfabetizou e ajudou a cultivar a semente que Deus, com toda a certeza, já havia em mim semeado.

Após finalizar o ensino médio, em 2010, participei do Enem e, ao ser aprovada, havia chegado a hora de trilhar o caminho que tanto sonhei: tornar-me professora. O ingresso no curso de Letras/Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, conduziu-me a novas descobertas, a um universo de possibilidades que se abria diante de mim.

Em 2011, iniciei o curso. As aulas e as leituras foram desconstruindo em mim uma visão de ensino arraigada na gramática e no tradicionalismo, abrindo espaço para o pensar a pesquisa e o trabalho com a língua e a linguagem para além desses aspectos. Identifiquei-me com a pesquisa e, ao ser contemplada com uma das bolsas ofertadas pela instituição, optei por ter como tutora a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, que coordenava o Laboratório de Estudos Interculturais Indígenas “Povos do Pantanal”, no qual pude vivenciar uma diversidade de conhecimentos e culturas.

A temática indígena despertou-me curiosidades, e, motivada, em julho do mesmo ano, conheci a Aldeia São João, localizada na Serra de Bodoquena, distante cerca de 70km da cidade de Bonito, na qual coabitam três etnias e o território é Kadiwéu. Nessa visita, conheci de perto o povo Kinikinau e o cenário de “conflito-harmonioso” que paira sobre as relações naquela reserva, o que me levou, em 2013, a ingressar, como bolsista no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Científica, em um projeto de pesquisa voltado para esse povo. Os dados coletados, as leituras e discussões resultantes do Plano de Trabalho PIBIC/CNPq constituíram, também, parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Entre a extinção e o renascer: o processo de revitalização da língua Kinikinau como

mecanismo de resistência”, tendo como orientadora a Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza.

Instigada pelas inquietações desse trabalho, já que o expus em alguns eventos, e com a certeza de que continuar os estudos era necessário para um maior amadurecimento intelectual, inscrevi-me, em 2014, no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Letras, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas. Aprovada nas primeiras etapas, defendi, na entrevista, o projeto: “O discurso oficial x o discurso Kinikinau: educação, território e processos identitários”. Fui aprovada.

Em 2015, ao ingressar no curso de mestrado iniciei uma fase de deslocamentos na minha caminhada acadêmica, em consonância com as abdições necessárias para conciliar estudos, viagens e família. O que me motivou, a mergulhar nesse desafio foi o desejo de superar as limitações, as minhas e as que a vida me impôs.

Ainda tímida, mas convicta de que o mestrado era o meu lugar, cumpri, em 2015, os créditos exigidos, contabilizando seis disciplinas: Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos (60h); Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação (60h); Teorias de Linguagem (60h); Estudos de Línguas em Contextos Multilíngues (60h); Seminários Avançados em Estudos da Linguagem (45); Tópicos Especiais: A vivência territorial e suas manifestações linguísticas e literárias (60h).

A disciplina Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos, ministrada pela Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, propiciou-me aprofundar os conhecimentos em Análise do Discurso, por meio das leituras de Authier-Revuz, Eni Orlandi, Michael Foucault, Maria José Coracini e Pêcheux, as quais contribuíram para a compreensão acerca dos efeitos de sentidos, das possibilidades do dizer, e do não dizer, das questões sobre silenciamentos, as relações de saber-poder, rupturas e (des)(re)construção do sujeito.

A partir da disciplina Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação, ministrada pela Professora Doutora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, tive a oportunidade de fazer leituras a respeito de aspectos inerentes ao discurso, como, por exemplo, a importância de analisar os referentes, o seu papel no discurso, além de enriquecedoras interlocuções sobre a prática de analisar um *corpus*. Instigantes leituras como as de Mônica Cavalcante, Silvia Cardoso, Maria Helena Moura Neves, entre outras, permitiram-me uma nova visão sobre a linguagem e seu funcionamento.

Por meio da disciplina Teorias da Linguagem, ministrada pelas professoras doutoras Claudete Cameschi de Souza, Aparecida Negri Isquierdo, Elizabeth Marques, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento e Vânia Maria Lescano Guerra, com base nas leituras de Bárbara Weedwood, Edgar Roulet e Marie Anne-Peveau, acerca das teorias linguísticas, consolidei o meu entendimento sobre o arcabouço teórico em que a Análise do Discurso se embasa.

Em Estudos de Línguas em Contextos Multilíngues, disciplina ministrada pela Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, aprofundei meus conhecimentos sobre a diversidade linguística, as suas implicações na sociedade, em especial na constituição do sujeito e no seu processo de subjetivação. As discussões voltadas para o ensino, língua materna, língua estrangeira e formação do professor foram fundamentais para refletir sobre a minha prática docente e o meu objeto de pesquisa.

Já a disciplina Seminários Avançados em Estudos da Linguagem, oferecida pela Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, oportunizou discussões a respeito de aspectos inerentes à linguagem, ao sujeito e seus processos de identificação. Autores como Marc Augé, Gloria Anzaldúa e Walter Mignolo foram trazidos à reflexão e promoveram deslocamentos nas interpretações do *corpus*.

Na disciplina Tópicos Especiais: A vivência territorial e suas manifestações linguísticas e literárias, sob a orientação do Professor Doutor Sérgio R. O. Martins, as aulas transcenderam a expectativa inicial, já que fui confrontada por uma perspectiva geográfica. E, apesar de um olhar lançado de bases teóricas diferentes, as leituras foram primordiais para compreender a importância da vivência territorial na constituição do sujeito e de suas relações.

Em consonância com o cumprimento dos créditos, participei de eventos nos quais expus meu trabalho e obtive inúmeras contribuições para a elaboração da dissertação. O IV Colóquio Internacional de Análise do Discurso - IV CIAD, realizado em setembro de 2015, na Universidade Federal de São Carlos, permitiu-me, pela primeira vez, trocar experiências, desvelar novos caminhos para o desenvolvimento do trabalho. Alguns dias depois, também em setembro, participei do VI Seminário de Pesquisa: Identidade e Discurso, na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: foi um momento de desconstrução de muitos conceitos e verdades cristalizadas sobre meu objeto de pesquisa. Os diálogos com professores que participavam do seminário, como Maria José Coracini e Ernesto Bertoldo, descortinaram pontos frágeis do meu projeto e lançaram sobre meu trabalho luzes e vozes que até hoje ecoam em minha memória.

No mês de novembro participei do Congresso de Línguas e Literaturas – COLITERAS, sediado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, em Dourados. Em seguida, participei, na mesma semana, do II Seminário Regional Diálogos Interculturais, Currículo e Educação de Fronteira Étnico-Racial: por uma pedagogia descolonial e VI Semana da Consciência Negra, na Universidade Federal da Grande Dourados, nos quais recebi ricas sugestões e estabeleci interlocuções com professores que, junto comigo, refletiram sobre a minha proposta.

Retornando a Três Lagoas, expus minha pesquisa, em outubro do mesmo ano, no 1º Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no 1º Encontro Multidisciplinar das Licenciaturas e Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas. Como se tratou de um encontro transdisciplinar, ter o olhar de professores de outras áreas fez que eu flexionasse, ainda mais, o meu olhar e as minhas interpretações, uma vez que, restrita na área da AD, eu deixei de considerar questões importantes para o amadurecimento da pesquisa.

Em maio de 2016, após o exame de qualificação, participei do 1º Seminário de Linguística realizado pelo Grupo de Pesquisa Luiz Vilela, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, onde pude discutir, com professores e colegas de graduação, a minha pesquisa e angariar mais sugestões que só enriqueceram o trabalho.

Participei, em setembro de 2016, do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte: foi uma oportunidade de discutir o *corpus* e expor as minhas interpretações mais amadurecidas, e, sobretudo, um momento de significativas e pontuais reflexões acerca do meu objeto de pesquisa.

Mediante esse (per)curso, afirmo que escrever sobre mim nunca foi uma tarefa fácil, mas a realizei com uma certeza: a de que passei pelos desafios das escritas e reescritas deste trabalho a fim de entregá-lo para a banca de defesa, vislumbrando o desfecho de mais uma etapa em minha caminhada acadêmica. Entrego este trabalho com o coração cheio de alegria e gratidão a todos os professores e colegas, em especial à banca que, com uma atenciosa leitura, apontará aspectos merecedores de maiores ponderações.